

Silvia Schlemenson
Julián Grunin

perseguen los buecos

Adolescentes y problemas de aprendizaje

**Escritura y procesos de simbolización
en márgenes y narrativas**



[Portadilla](#)

[Legales](#)

[Los autores](#)

[Introducción](#)

[Capítulo 1. Adolescencia: aspectos dinámicos e intersubjetivos](#)

[Capítulo 2. Adolescencia y clínica psicopedagógica](#)

[Capítulo 3. Adolescencia, escritura y procesos de construcción identitaria](#)

[Conclusiones](#)

[Bibliografía](#)

Silvia Schlemenson y Julián Grunin

Adolescentes y problemas de aprendizaje

Escritura y procesos de simbolización en márgenes y
narrativas

Schlemenson, Silvia

Adolescentes y problemas de aprendizaje : escritura y procesos de simbolización en márgenes y narrativas / Silvia Schlemenson y Julián Grunin. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Paidós, 2014.

E-book

ISBN 978-950-12-0104-8

1. Educación. 2. Psicología. I. Grunin, Julián

CDD 150

Diseño de cubierta: Gustavo Macri

Todos los derechos reservados

© 2014, Silvia Schlemenson y Julián Grunin

© 2014, de todas las ediciones

Editorial Paidós SAICF

Publicado bajo su sello Paidós®

Independencia 1682/1686, Buenos Aires – Argentina

E-mail: difusion@areapaidos.com.ar

www.paidosargentina.com.ar

Primera edición en formato digital: octubre de 2014

Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del “Copyright”, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento, incluidos la reprografía y el tratamiento informático.

Inscripción ley 11.723 en trámite

ISBN edición digital (ePub): 978-950-12-0104-8

Digitalización: Proyecto451

Los autores

Doctora Silvia Schlemenson

sons@psi.uba.ar

Doctora en Psicología por la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires (UBA). Profesora titular de la cátedra de Psicopedagogía Clínica de la UBA. Directora de la carrera de especialización en Psicopedagogía Clínica, posgrado de la UBA. Directora del programa de actualización “Nuevas formas de simbolización en la infancia y la adolescencia”, posgrado de la UBA. Directora del Servicio de asistencia psicopedagógica para niños y adolescentes con problemas de aprendizaje, Facultad de Psicología de la UBA. Directora de proyectos de investigación subsidiados por UBACyT y Agencia Nacional de promoción científica y tecnológica, entre otros organismos nacionales e internacionales.

Directora de becarios del CONICET, UBACyT y AGENCIA (MINCyT). Autora de numerosos libros y artículos publicados en revistas científicas nacionales e internacionales.

Coautora, junto con Julián Grunin, del libro *Psicopedagogía clínica: propuestas para un modelo teórico e investigativo*.

Doctor Julián Grunin

jgrunin@psi.uba.ar

Doctor en Psicología por la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires (UBA). Becario del CONICET. Ministerio de Ciencia. (Posdoctoral: 2013-2015, Tipo II: 2011-2013 y Tipo I: 2008-2011). Premio Aportes de la Psicología al mejoramiento de la calidad educativa, 2009 de la Facultad de Psicología de la UBA.

Docente, investigador y terapeuta de la cátedra de Psicopedagogía Clínica de la UBA. Docente de la carrera de Especialización en Psicopedagogía Clínica, posgrado de la UBA. Docente del programa de actualización “Nuevas formas de simbolización en la infancia y la adolescencia”, posgrado de la UBA. Autor de artículos publicados en revistas científicas nacionales e internacionales. Coautor, junto con Silvia Schlemenson, del libro *Psicopedagogía clínica: propuestas para un modelo teórico e investigativo*.

Introducción

Las problemáticas de simbolización contemporáneas inciden en muchos adolescentes reduciendo sus formas de dominio satisfactorio y creativo del aprendizaje, la imaginación y la autonomía de pensamiento. Los aspectos subjetivos involucrados en estas formas restrictivas de relación con los objetos sociales generan interrogantes que requieren de propuestas teóricas para su estudio y reflexión continua, así como de investigaciones que permitan conocer sus características específicas cuando se articulan en sus producciones simbólicas (escritas, discursivas, gráficas y lectoras), para abordarlas desde el tratamiento psicopedagógico y el espacio escolar.

Las distintas modalidades de inscripción social de los adolescentes derivan en formas singulares de investimento de los objetos secundarios. En algunos casos, dichas modalidades promueven el acceso al campo social potenciando el desarrollo de procesos creativos de invención, con propuestas de interés subjetivo; en otros, generan procesos activos de retracción que empobrecen el deseo de elaboración de novedades y la riqueza de los procesos imaginativos.

Desde el inicio de nuestras elaboraciones consideraremos que la creatividad de los sujetos no depende linealmente de la calidad de la oferta social existente, sino de las modalidades subjetivas de quien opera con los objetos característicos de cada época.

En los adolescentes actuales, dichas modalidades tienen que ver con sus antecedentes de origen (tipo de lazos primarios entre los cuales se consolida y despliega su actividad psíquica), así como con la cultura en la cual les toca insertarse.

La subjetividad contemporánea entrelaza (en tensión) paradigmas e ideales culturales heterogéneos entre sí, componiendo modalidades específicas y singulares de interpretación de la experiencia, construcción identitaria y proyección de futuro. Los adolescentes que transitan por los centros y márgenes de la cultura actual configuran sus modalidades subjetivas y de producción simbólica en un escenario de conflicto entre lo instituido y lo instituyente; entre los saberes disponibles, su puesta en cuestión y la autonomía de sus trayectorias.

El trabajo psíquico que concretan los jóvenes en momentos de su salida al mundo, activa en forma simultánea, la diferenciación de sus padres y la inclusión de una cultura novedosa como parte de un proceso de subjetivación y enriquecimiento de sus afectos.

Para alcanzar satisfactoriamente dicha propuesta se requiere de una plasticidad suficiente como para integrar lo novedoso en sucesivas pruebas y búsquedas que conllevan un compromiso subjetivo intenso. En la actualidad, muchos de ellos, educados por sus padres en la cultura de las narrativas y relatos, circulan como nativos de un mundo informatizado que conmueve las formas hasta hoy conocidas de vincularse con el saber y los otros semejantes, así como de expresarse y construir novedades. Hay quienes se alienan en lo novedoso y abandonan de manera rígida (por llana oposición) casi todas

las modalidades heredadas, otros que se refugian en lo histórico y familiar obturando la transición hacia lo extranjero e incierto, y quienes dan curso a un trabajo psíquico y elaborativo de sostenidos intentos por desprenderse de lo instituido para dar lugar a la integración de novedades sociales y culturales de mayor enriquecimiento simbólico y subjetivo.

La época actual, en la cual los adolescentes han sido testigos y protagonistas de la revolución informática durante su crianza, ha producido cambios poco conocidos por los padres y docentes con quienes enlazan su pasado. Por ejemplo, se ha transformado su relación con la figurabilidad, la escritura, el uso del espacio, el tiempo y la modalidad de sus relaciones sociales, entre otras. Surge entonces la necesidad de preguntarse sobre las particularidades de este nuevo tipo de propuestas existentes y su incidencia en la productividad simbólica de los adolescentes.

Las formas con la cuales cada uno de ellos transita estas situaciones de pasaje son diferentes y se corresponden, tanto con los recursos y modalidades desplegadas durante la infancia, como con aquellas que ponen a prueba en los momentos novedosos de circulación por el campo social.

La disponibilidad generalizada de los instrumentos actualmente existentes en la sociedad (hay más celulares que habitantes, y cada niño de la escuela secundaria actual dispone de material tele-tecno mediático para trabajar) no necesariamente modifica la inclusión deseante de los adolescentes al sistema educativo. A pesar de la distribución de material informático, persisten aún situaciones restrictivas de apatía, aislamiento o desbordes pulsionales (de energía psíquica poco elaborada) que requieren de investigaciones específicas.

Algunas de las investigaciones realizadas (1) profundizaron en el estudio de las modalidades singulares de la escritura durante la adolescencia, por considerar que se trata de un tipo particular de producción simbólica que permite el análisis de las especificidades subjetivas que la caracterizan. Sus resultados permitieron distinguir que la inclusión de la escritura y la figurabilidad en el tratamiento psicopedagógico de los jóvenes moviliza alternativas de elaboración de sentidos subjetivos que enriquecen sus modalidades de simbolización.

El análisis de las particularidades psíquicas de los procesos de simbolización que atraviesan la escritura de cada joven es interpretado, en nuestro caso, por teorías que permiten comprender sus condiciones de complejización y/o restricción (Aulagnier, Bleichmar, Castoriadis, Green, Kaës, Kristeva), en una relación de frontera entre la psicopedagogía clínica (Schlemenson y Grunin, 2013) y el modelo del psicoanálisis contemporáneo.

El recorte de objeto específico de la psicopedagogía clínica en el cual se enmarca el libro (Schlemenson, 1997, 2001a y 2004; Schlemenson y Grunin, 2013) considera su arraigo en un marco teórico psicoanalítico que permite abordar las *modalidades singulares de simbolizar de cada sujeto* que inciden (aunque no de forma unidireccional ni determinista) en su proceso de aprendizaje y asistir clínicamente a sus restricciones específicas, expresadas en la producción simbólica escritural narrativa y figurativa de los

niños y adolescentes consultantes.

El abordaje de las problemáticas de aprendizaje de los jóvenes que asisten al Programa de Asistencia Psicopedagógica de la Facultad de Psicología de la UBA pone de relieve los *aspectos de la subjetividad* que la caracterizan, para poder distinguir –desde sus investigaciones específicas– las formas de organización de la actividad psíquica de cada paciente y el modo en el cual se entranan sus relaciones de origen con las actuales.

A lo largo del libro, se tratará, entonces, de profundizar en los aspectos históricos y dinámicos que inciden en las restricciones de los procesos de simbolización de los adolescentes y elaborar estrategias que permitan intervenir clínicamente para su transformación.

Los problemas de aprendizaje abordados durante la investigación, lejos de reducirse a la problemática del fracaso escolar (comprendida aquí en términos de poder alcanzar, o no, los conocimientos social e institucionalmente valorados y esperables en relación con los objetivos formales del sistema educativo), son considerados desde un sesgo eminentemente subjetivo en la consideración particular de las modalidades de incorporación de novedades y producción de marcas y huellas que dan cuenta del proceso de la escritura de cada sujeto.

Los problemas y las restricciones en la escritura de los adolescentes con dificultades de aprendizaje serán interpretados exclusivamente desde una lectura subjetiva de las producciones simbólicas de los pacientes estudiados durante el proceso investigativo. Dichas conceptualizaciones se sostendrán en teorías psicoanalíticas que fundamentan (teórica y clínicamente) el modo selectivo y singular con el cual cada paciente dibuja, narra, lee y escribe (Wald, 2010b; Álvarez, 2010; Schlemenson, 2009; Cantú, 2011; Grunin, 2013a).

El proceso de aprendizaje y escritura que se analizará a lo largo del libro no se reduce a la apropiación progresiva y acumulativa de recursos cognitivos de cada vez mayor complejidad, sino a la forma en que cada sujeto simboliza el mundo de acuerdo con sus experiencias afectivas y oportunidades sociales existentes (Schlemenson, 2004). Desde este recorrido, el recorte de objeto de la psicopedagogía clínica profundiza en un abordaje cualitativo de los procesos psíquicos que inciden de manera singular en el despliegue y/o la restricción de las modalidades de simbolización e interpretación de su experiencia subjetiva, que se ponen de manifiesto en sus producciones simbólicas durante el diagnóstico y tratamiento (Schlemenson, 2009).

A lo largo del libro se trabajará exclusivamente con adolescentes con problemas de aprendizaje por considerar que, durante esta etapa de la vida, dicho grupo etario atraviesa momentos altamente significativos en la constitución de su psiquismo, en los cuales se juegan oportunidades de transformación y enriquecimiento simbólico que no siempre el sistema educativo aprovecha para su complejización.

Las estadísticas existentes muestran que durante la adolescencia los problemas de aprendizaje se incrementan, y abren interrogantes sobre la incidencia de aspectos subjetivos que se suman a las dificultades existentes para incorporar los conocimientos escolares propuestos. En este sentido, confirman que el mayor índice de dificultades de

inclusión satisfactoria de los alumnos en el sistema educativo se juega en la escuela secundaria. Datos aportados por el Informe sobre Tendencias Sociales y Educativas en América Latina –elaborado en 2008, en el marco del proyecto del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL)– hacen especial hincapié en la situación de los adolescentes actuales en la región y su relación con la escuela. El informe, surgido de la exploración de encuestas de hogares en los países de la región, demuestra que, a medida que aumenta la edad, sobre todo a partir de los 13 años, los niveles de escolarización comienzan a descender, colocando a los jóvenes en una situación de riesgo social que se cristaliza, sobre todo, en los primeros años de la escuela media. En el Informe 2011, se realiza la expansión educativa en la región (crecimiento en las tasas de escolarización al incorporarse jóvenes provenientes de sectores históricamente excluidos) y los consecuentes desafíos institucionales que esta trae aparejada para llevar adelante, en la actualidad, nuevas estrategias pedagógicas de cara a acompañar a los estudiantes desde el inicio y hasta poder culminar su trayectoria escolar.

Según el relevamiento anual de la DiNIECE (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa), publicado por el Ministerio de Educación de la Nación, (2) se informa que en el año 2010 las tasas de repitencia fueron del 4,21% en los primeros seis años de curso de la escolaridad, y del 11,81% durante los tres primeros años de la escuela media. Por ejemplo, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, donde la población circula por oportunidades culturales novedosas en forma permanente, se mantiene la tendencia nacional y latinoamericana de incremento de las dificultades escolares a medida que avanzan los procesos de escolarización.

Para trabajar el compromiso de la subjetividad alrededor de los procesos de simbolización de los adolescentes contemporáneos, la cátedra de Psicopedagogía Clínica orientó el recorte de sus investigaciones para destacar las características de los distintos modos de narrativa, dibujos y producciones lectoescritas que singularizan los procesos de productividad simbólica de cada paciente.

Algunos grupos de investigación (3) orientaron su enfoque hacia el realce de la incidencia del uso de las nuevas tecnologías en los procesos de subjetivación de los adolescentes (Álvarez y Cantú, 2011), mientras que otros focalizaron la investigación en la exploración cualitativa de las distintas modalidades de simbolización de los jóvenes, que se hallan involucradas en sus producciones simbólicas escritas durante el tratamiento psicopedagógico de estos (Schlemenson y Grunin, 2013). Este trabajo investigativo abrió e intentó responder un conjunto de interrogantes para ser elaborados a lo largo de libro, tales como:

- ¿Cuáles son y cómo construyen sus modalidades de productividad simbólica los adolescentes y púberes contemporáneos?
- ¿Cómo inciden los aspectos histórico-afectivos en la constitución y complejización de sus procesos de simbolización?
- ¿Qué aspectos de la subjetividad se dinamizan y complejizan durante la adolescencia?

- ¿Cuáles son las particularidades de la escritura en la adolescencia?
- ¿Cuál es el espacio de los adultos en la complejización de la producción simbólica de los adolescentes?
- ¿Cuál es el espacio que se ofrece en el proceso educativo a la intimidad y su circulación por los *márgenes* de lo instituido?

La investigación y las estrategias de intervención que se presentan a lo largo del libro son la síntesis de un trabajo conjunto dirigido a focalizar en la exploración cualitativa de las distintas modalidades de simbolización de los púberes y adolescentes, que se hallan involucradas en sus producciones discursivas, escritas, lectoras y gráficas.

[1.](#) Cátedra de psicopedagogía clínica. Ciclo de Formación Profesional de la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología de la UBA. Profesora titular: doctora Silvia Schlemenson (psicoped@psi.uba.ar).

[2.](#) En dicho documento se considera como tasa de repitencia al “porcentaje de alumnos que se matriculan como alumnos repitentes en el año lectivo siguiente”.

[3.](#) Proyecto UBACyT 2006-2010: “Nuevas tecnologías: compromiso psíquico y producción simbólica”, dirigido por la doctora Patricia Álvarez, e inscripto en el Programa de Investigación de la cátedra de Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología de la UBA.

Adolescencia: aspectos dinámicos e intersubjetivos

DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE Y CAMPO SOCIAL

Las problemáticas que asiste la clínica psicopedagógica expresan fuertes dificultades en los adolescentes para su acceso al campo social y a una relación activa con el mundo del conocimiento. Para poder entenderlas clínicamente, establecimos una relación de límite y frontera con fundamentaciones teóricas derivadas del psicoanálisis que nos permitieron comprender las particularidades subjetivas de cada uno de nuestros pacientes y organizar las intervenciones clínicas que hicieron posible incorporar transformaciones en sus restricciones.

Desde los inicios de nuestra intervención, consideramos que el estallido pulsional de la pubertad genera un montante de energía difícil de metabolizar con los recursos de la infancia. Cuerpo y representación se entrelazan de forma compleja, en la emergencia de los cambios puberales, que “marcan la transformación del cuerpo que precede a la transformación psíquica, si bien también las modificaciones psíquicas pueden tener un efecto inductor sobre las modificaciones somáticas de la pubertad” (Green, 1993).

Según Philippe Gutton (1993), los procesos puberales implican, para el sujeto, sucesivos efectos de desconocimiento y extrañeza sobre el propio cuerpo, que requerirán –como *trabajo de la adolescencia*– de transformaciones que no siempre se acompañan de la consecuente elaboración y complejización necesarias como para que el sujeto pueda reconocerse y constituirse con una complejidad y una riqueza simbólicas como las que la sociedad le exige actualmente.

Con el advenimiento de la pubertad, el cuerpo cambia, se transforma y ello afecta el orden de las representaciones psíquicas del cuerpo, se impone la constitución de una nueva imagen corporal que lo unifica y le permite al sujeto reconocerse en ese nuevo cuerpo [...]. Toda esta transformación impone al sujeto el trabajo de dar nuevos sentidos simbólicos a aquello que emerge en el orden corporal (Farrés, Ferreira dos Santos y Vêloso, 2009: 7).

Ya en *Tres ensayos de teoría sexual*, Freud (1905) exponía que el advenimiento de la pubertad implicaba una metamorfosis en la sexualidad humana que exigía, además, del levantamiento de nuevos diques psíquicos para poder elaborarla.

Para conocer las características distintivas de las particularidades que se juegan en la constitución psíquica de cada sujeto en estudio, hemos focalizado en la singularidad de sus producciones simbólicas (modos de narrar, escribir, dibujar o pensar) porque es a

través de la complejidad de estas marcas que podemos considerar los aspectos de la subjetividad en los cuales se reflejan aspectos de elaboración de sus antecedentes libidinales históricos y actuales.

La irrupción pulsional que acompaña a la pubertad genera también un montante de energía que, al no poder ser metabolizada con los recursos de la infancia, requiere de nuevos caminos de simbolización. Dichos caminos no están previamente delineados, sino que requieren de condiciones de estabilidad psíquica suficiente como para poder atravesar situaciones de transformación (en el cuerpo, en las identificaciones y en los lazos intersubjetivos) que aluden a la posibilidad de instaurar preguntas, realzar diferencias y atravesar incertidumbres.

La identidad, resultante del anudamiento de distintos registros, biológico, social y subjetivo, no es una esencia estable [...], sino un trabajo psíquico y social, que está siempre reformulándose, por el cual cada sujeto no cesa de construirse y de ser construido, poniendo en juego: herencia y creación, continuidad y ruptura (Frigerio, 2008: 61-62).

Muchos adolescentes, atravesados no solo por la fuerza de los embates biológicos, sino también por los epocales, elaboran dichas exigencias mediante una sustitución masiva de las atribuciones parentales, por la idealización de algunos emblemas que los ordenan (religión, política, Internet, pandillas o videojuegos). En este caso, no se concreta un pasaje dinámico suficiente de los aspectos históricos a los actuales, sino que, muchas veces, se repiten los mismos, o sus contrarios, de una manera idealizada y dual, característica de los primeros momentos de la constitución del psiquismo (Kristeva, 2009), adscripto a una *increíble necesidad de creer*.

En este sentido, Julia Kristeva considera que:

A partir de una evolución biológica y cognitiva, el perverso polimorfo es capaz de operar una mutación decisiva; es la unión entre sus impulsos libidinales y el fantasma de una satisfacción libidinal absoluta gracias a un objeto nuevo, en el cual proyecta su narcisismo apoyado por el ideal del yo: “el objeto es tratado como el yo propio”, en otras palabras, “en la pasión amorosa una cantidad importante de la libido narcisista desbordada en el objeto” (*Psicología de las masas y análisis del yo*, 1921). Esta unión entre el yo y el objeto (no estamos lejos del sentimiento oceánico del bebé, pero en lo sucesivo rehecho y reencontrado por la idealización del lazo amoroso) está acompañada por la creencia de deber y de poder superar la pareja parental, e incluso abolirla, para evadirse de ella en una variante idealizada, paradisiaca, de la satisfacción absoluta (Kristeva, 2009: 26).

Sin embargo, existe otro tipo de adolescentes, en quienes los procesos puberales adquieren la potencialidad de propulsar nuevas propiedades y formas de productividad psíquica que no se concretan del mismo modo para todos los sujetos, transformando a este mismo proceso de *revuelta* puberal en un punto de apoyo para iniciarse en cambios que incluyen nuevas formas de organización e interpretación social para cada sujeto.

Partiendo de esta posibilidad, se abre para la clínica psicopedagógica una interesante propuesta de hallar los caminos de la simbolización en los cuales el sujeto se encuentra para elaborar procesos de disrupción y cambios.

Como afirma André Green (1993), las transformaciones propias de la adolescencia

cuestionan el equilibrio psíquico y la organización temporal establecida hasta entonces y al mismo tiempo habilitan oportunidades inéditas de modificación sobre las huellas ya inscriptas.

El ejercicio de los primeros pasos en la organización de la autonomía psíquica no se inicia en la adolescencia, sino que se encuentra en germen desde los orígenes a partir de la complejidad y la riqueza simbólicas con las cuales los adultos a cargo asisten a sus niños desde pequeños. El deseo de continuar, idealizar o renegar de las inscripciones de origen, así como la oportunidad de elaborarlas y diferenciarse de ellas, abre una conflictiva clínica adolescente que puede ser tratada en un encuadre psicopedagógico. La propuesta terapéutica intenta dinamizar el tipo de modalidades que se expresan en las producciones de los distintos sujetos, quienes juegan en sus formas actuales de tramitaciones simbólicas aspectos subjetivos que comprometen sus referencias afectivas e identitarias, actuales y de origen.

Piera Aulagnier (1991a) asevera que uno de los trabajos psíquicos principales de la adolescencia consiste, precisamente, en el investimento de un *proyecto identificador*, (4) que no es exclusivo de este período, sino que hunde sus raíces en los orígenes de los procesos de simbolización, siendo el *trabajo de historización* de los adolescentes un intenso proceso de creación e inclusión de diferencias con las marcas psíquicas heredadas. Define al proyecto como una producción historizante de representaciones que conjugan, desde el presente, aspectos de un tiempo pasado que marca, pero no determina, con la proyección de un tiempo futuro que condensa anhelos, ideales y afectos que singularizan su trayectoria.

Existen coincidencias teóricas desde el psicoanálisis que permiten considerar que lo que se concreta en este momento particular en la constitución psíquica de un sujeto es una suerte de pasaje desde lo estable y protector (aunque no siempre) de las relaciones primarias hacia lo disruptivo y público. Dicho pasaje no es abrupto ni repentino, sino que combina dimensiones diacrónicas y sincrónicas en construcciones rizomáticas que se diversifican y adquieren nuevas significaciones:

Todo rizoma comprende líneas de segmentariedad desde las que es estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuido, etc., pero también líneas de desterritorialización por las que escapa sin cesar. Hay ruptura en el rizoma, cada vez que líneas segmentarias explotan en una línea de fuga, pero la línea de fuga forma parte del rizoma (Deleuze y Guattari, 2004: 23).

No se trata, entonces, de buscar las raíces de las cosas representadas en una herencia psíquica lineal y determinada derivada de las relaciones parentales, ni de sustituciones totalmente excluyentes, sino de la aparición de elementos *rizomáticos* (puntos diferentes pero ya existentes en alguno de los aspectos histórico-libidinales de un sujeto) que asoman alrededor de una línea en la cual el proceso de subjetivación se reconoce como abierto, hacia el deseo de transformación, que no siempre encuentra oportunidades de objetualización inmediata.

Esta disponibilidad de energía no ligada es también un motor interesante en la posibilidad de complejización de las producciones, que contempla también la espera, la

reflexión y el sufrimiento como antecedentes necesarios para alcanzar una productividad psíquica atractiva.

El intenso trabajo humano de producción de novedades implica búsquedas, sufrimientos, pero también le otorga al sujeto una satisfacción cada vez más amplia con los objetos con los que se relaciona y produce. De modo que los avances en las conquistas de las novedades no son lineales, ni solo conscientes. Cada una de estas situaciones psíquicamente significativas para el sujeto incorpora aspectos de sufrimiento psíquico y, a pesar de no ser siempre gratas, implican un nivel de compromiso que las transforma en momentos de inflexión que propulsan productos representativos de mayor complejidad que finalmente pueden satisfacerlo.

La movilidad del afecto en búsqueda de situaciones novedosas no resulta siempre grata porque impone la ausencia de los soportes conocidos hacia situaciones de mayor autonomía y esfuerzo psíquico de síntesis. Según Piera Aulagnier:

Lo propio del trayecto identificatorio, mientras un identificante permanece vivo, es no quedar nunca cerrado, pero tiene que poder anclar en un punto de partida fijo para que el viajero se oriente por él, descubra el sentido de la trayectoria en la triple aceptación del término, a saber: de dónde viene, dónde está detenido y hacia dónde va (Aulagnier, 1986: 201).

Esta intrincación entre los sucesivos *encuentros* psíquicamente significativos de los hilos del deseo descritos por Piera Aulagnier marca puntos de referencia de un proceso de encuentro con antecedentes históricos que se vuelven necesarios para la comprensión clínica de las distintas modalidades de cada sujeto.

Las posibilidades de elaboración e instrumentación de lo novedoso para cada sujeto derivan, entonces, de un intenso trabajo de síntesis, o de disgregación, de los restos identitarios inconscientes. En momentos de la adolescencia, dicho trabajo cristaliza en la fuerza de la oportunidad que cada uno de ellos pueda otorgarle al encuentro inaugural consigo mismo.

La calidad del tipo de encuentro consigo mismo, como uno de los trabajos psíquicos necesarios de los adolescentes, se sostiene en las oportunidades actuales de generar la intimidad necesaria para que dicho encuentro pueda consolidarse (sin ejes intrusivos, sino *encuadrantes* y testimoniales de parte de los adultos).

Se trata de generar un espacio que posibilite sucesivos ejercicios y puestas a prueba de los procesos reflexivos autónomos de los adolescentes, entre los cuales las relaciones parentales, con otros adultos significativos, y con los semejantes, se constituyan en ejes referenciales en los cuales sostenerse para poder diferenciarse.

Investigaciones realizadas por miembros de la cátedra de Psicopedagogía Clínica (5) de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (Schlemenson y Grunin, 2013) han podido realzar el lugar de la intimidad como espacio para el incentivo de la creatividad y el posicionamiento autónomo de un sujeto, poco considerado aún en la dinámica actual del sistema educativo. Por lo cual, se hace indispensable profundizar en las condiciones psíquicas necesarias para que los adolescentes se desplieguen imaginativamente con encuentros íntimos en los distintos espacios que dispongan para

poder hacerlo.

En este sentido, el cuaderno en blanco, la consigna terapéutica o la propuestas de tareas gráficas o ficcionales abren oportunidades de postergación del presente y elaboración de un futuro (sin actuaciones inmediatas), que realzan modos de acceso a la intimidad, a partir de la ausencia de estrategias preestablecidas.

Muchas de las estrategias de intervención clínica tendientes a generar oportunidades de tramitación de conflictos e interrogaciones reflexivas habilitan un espacio para la elaboración de situaciones de intimidades compartidas y flexibilizan el intenso trabajo psíquico de relación “adentro/afuera”, necesario durante la adolescencia.

La informática, así como un diario íntimo o las tareas psicopedagógicas, se constituyen, de este modo, en herramientas que pueden flexibilizar e incidir en la calidad de la relación adentro/afuera para que cada sujeto pueda abrir un campo de imaginación, simbólicamente prometedor y fructífero.

Las cualidades de intercambio de los adolescentes con problemas de aprendizaje con los objetos sociales y de conocimiento se distinguen por presentar formas de acceso al pensamiento donde predominan modalidades restrictivas de producir sentidos propios sobre la experiencia. Encontramos, por ejemplo, modalidades donde predominan formas sobreadaptadas y de reproducción mecánica de lo instituido por sobreinvestidura de *lo real* (Green, 1996) y al servicio de clausurar todo espacio de investimento de la interrogación crítica, la duda (Aulagnier, 1994) y el pensamiento reflexivo (Castoriadis, 1993a). También podemos observar formas precarias y fragmentarias de acceso a procesos secundarios, evidenciando fallas que comprometen los procesos de ligazón psíquica entre un adentro y un afuera.

La exigencia de los ideales no se contenta con reencontrar la perfección perdida de una infancia idealizada retrospectivamente, sino que sufre –en el cuadro de relaciones de objeto propias de la adolescencia– la intensa y actual presión de las frustraciones ligadas a la imposibilidad de encontrar satisfacciones directas e inmediatas a las pulsiones, por extensión, a la esfera psíquica fuera de lo familiar ya conocido.

El adolescente que aspira a la salida del espacio familiar se encuentra con un espacio social que aún no domina. Considera al mundo como una escena y se ubica como intérprete de su historia y juez de su futuro, lo que acrecienta aún más su sentimiento de inadecuación recíproca entre el mundo y su intimidad. Estos mecanismos pueden instalarse en la adolescencia como desconexión y abandono de las investiduras de objeto idealizadas por el entorno parental, y su sustitución por aquellas que le posibiliten encuentros productivos satisfactorios.

Sin embargo, para que esto se concrete se requiere la inclusión de la incertidumbre, la inscripción de la diferencia y el investimento de lo probable, como estrategias que conllevan movimientos sustitutivos complejos que, en jóvenes con dificultades en el aprendizaje, se encuentran frecuentemente restringidos en su posibilidad de apertura y despliegue (Álvarez y Grunin, 2010).

El análisis de los aspectos dinámicos de la problemática psíquica característica de adolescentes con problemas de aprendizaje suele incidir en bajos niveles de complejidad

de su producción simbólica. Por ejemplo, los vacíos representacionales que caracterizan las producciones pobres o con descargas de los niños con problemas de aprendizaje se sostienen en modalidades restrictivas para expresar sus afectos e integrarlos en la trama representacional de sus escritos, dibujos y relatos.

Una parte significativa del atrapamiento en formas repetitivas de producción simbólica de muchos adolescentes con problemas de aprendizaje encuentra sus orígenes en antecedentes históricos que se actualizan –aunque no linealmente– de modos diversos en cada sujeto.

En muchos casos, dichos antecedentes suelen ser coincidentes con modalidades parentales intrusivas, autoritarias, excesivamente permisivas y/o restrictivas en la transferencia de los afectos, que, en algunas ocasiones, pueden expresarse mediante sofisticadas maneras de control o desborde en las producciones de los jóvenes. Sin embargo, dichas relaciones de origen no son determinantes, ya que en la adolescencia pueden mutar su significación hacia nuevos tipos de encuentros a concretar con sus semejantes. Durante esta etapa, se abandona a los padres de la infancia y se transitan cambios, entre los cuales el lugar del semejante adquiere un espacio altamente significativo.

El trabajo psíquico durante la adolescencia supone, entonces, un pasaje por un espacio transicional entre continuidad y ruptura, entre *permanencia y cambio* (Aulagnier, 1986), una síntesis inédita entre la apropiación elaborativa de las referencias identificatorias primarias y la posibilidad de poner en suspenso dichos modelos, propiciando un espacio para la *duda* y la búsqueda de nuevos objetos, emblemas e investimentos sociales satisfactorios. Las redes sociales y los amigos entrañables constituyen, entonces, nuevos referentes narcisísticos insustituibles a partir de los cuales se estructuran las diferencias.

Desde la fuerza de “los otros”, el adolescente comienza a funcionar alrededor de un “nosotros” que no asegura por sí mismo productividad simbólica. En situaciones en las cuales la proximidad con “los otros” no incluye la diferencia, este “nosotros” adquiere características duales, a modo de horda que reemplaza a los padres de la infancia por efectos identificatorios rígidos que tampoco ofrecen novedades ni oportunidades de subjetivación.

Para que la subjetividad se complejice, será entonces necesario reencontrar para el sujeto espacios psíquicos reflexivos sobre sí mismo, que incluyan las diferencias y profundicen procesos de *narcisización* de mayor riqueza que la propuesta por los grupos identitarios cerrados (sectas). Para que estos aspectos de intimidad puedan concretarse, es necesario que el sujeto haya atravesado experiencias infantiles suficientemente ricas y constantes que sostengan su fantasía y otorguen un fondo de recursos afectivos y simbólicos estables y atractivos que propulsen el deseo de instauración de cambios psíquicamente satisfactorios.

Las producciones simbólicas de un sujeto se considerarán como psíquicamente satisfactorias cuando pueden concretarse en forma autónoma, ser transmisibles, comprensibles, novedosas y significativas.

El tipo de investimentos sociales que cada sujeto concreta cuando procesa conocimientos y despliega ideas no siempre tiene un sentido *objetalizante* (de creatividad y esperanza en su relación con “el otro”). Pueden también concretar modos de circulación de los afectos en sentido contrario a la transformación de los aprendizajes y adquirir sesgos repetitivos. En este caso, los procesos destructivos serían aquellos que amenazan la complejización de la productividad simbólica de un sujeto, que queda atrapado en la dualidad, con fuertes restricciones para la diversificación de la descarga sobre lo novedoso (como espacio potencial de creatividad y salida).

La destructividad, desde el punto de vista del psicoanálisis, queda así asociada a la rigidez en las relaciones de objeto, a la repetición y a la adscripción a vínculos atrapantes y restrictivos. En estos casos, el “semejante” no se instituye como un “otro” asimilable subjetivamente, sino como una amenaza narcisística que motiva hostilidades y fuertes tendencias a la aniquilación y anulación de las diferencias (Green, 1995 y 2010). Al mismo tiempo, André Green (2012) destaca los efectos de la destructividad, ya no solo cuando se expresan como una simple manifestación exteriorizada, sino también cuando estos se dirigen sobre los procesos mismos de pensamiento y el campo de las representaciones, que suelen ser frecuentes en jóvenes con problemáticas de simbolización.

A pesar de la intensidad que muchas veces existe en la relación con los semejantes, estos no siempre se constituyen en representantes de una terceridad necesaria en un proceso reflexivo, sino que confirman elementos de especularización narcisística del sujeto que se duplica con el otro y activan aspectos destructivos.

La relación con “el semejante” puede ser considerada como satisfactoria cuando abre espacios hospitalarios para la extranjería, considerando al extranjero como aquel con quien se puede o no compartir un territorio a pesar de la terceridad que impone con su presencia. Al respecto, dice Derrida:

El Extranjero sacude el dogmatismo amenazante del logos paterno: el ser que es y el no ser que no es. Como si el Extranjero debiera comenzar por refutar la autoridad del jefe, del padre, del amo de la familia, del “dueño de casa”, del poder de hospitalidad (Derrida, 2006: 13).

Dicha hospitalidad no implica un abandono identitario por una inclusión absoluta de las diferencias, sino la apertura de posibilidades para aquellos rasgos conmovedores que agilizan nuevos tipos de propuestas con el fin de abandonar la dualidad de la parentalidad de los orígenes mediante la inclusión de lo habitable en lo novedoso, que incrementa las posibilidades de ampliar la productividad simbólica de los sujetos.

El proceso de simbolización de un adolescente puede ser considerado, entonces, como psíquicamente satisfactorio cuando muestra diversas formas de actividad representativa cargadas de sentido y afectos, asociables a distintos estratos psíquicos conscientes, preconscientes e inconscientes.

La multiplicidad de estratos psíquicos presentes en la producción simbólica de un sujeto permite considerarla como potencialmente plástica o rígida. Las potencialmente rígidas suelen asociarse a maneras en exceso uniformes o traumáticas de transferencia

simbólica de experiencias que produjeron represiones tempranas, difíciles de procesar y elaborar. Cuando desde los orígenes se produjeron fuertes atrapamientos narcisísticos o intensos vacíos de transferencias identificatorias o simbólicas, la rigidez y la pobreza representacional se estructuran como amenazas de la riqueza psíquica distintiva de las producciones de los adolescentes.

El reconocimiento de la carencia y la pérdida de una relación estable y permanente con los objetos originarios como exclusivos, potencia en los adolescentes la búsqueda de un investimento imaginativo de objetos anteriormente inexistentes, por lo cual podríamos considerar que la complejidad de los procesos de simbolización de los adolescentes requiere de una separación necesaria y suficiente de las relaciones de origen mediante su inclusión y sustitución en momentos de soledad y sufrimiento.

Es importante que, en la adolescencia, pueda entrar en juego algo del orden de la *obsolescencia* en las figuras parentales (Gutton, 1993), como un modo de permitir –con su corrimiento, en tanto objetos exclusivos de investidura de la infancia– la apertura a nuevas sustituciones e investiduras de referencias y/o modelos identificatorios alternativos.

Winnicott planteaba los procesos de *confrontación generacional* (Winnicott, 1979) como un desafío vital para el adolescente. Este se hallaría destinado a reivindicar la producción de un lugar propio, un espacio diferenciado, que habilite la construcción *identificante* de un punto de vista autónomo y singular no dependiente del pensamiento parental, que, si bien es constitutivo, no debe coagularse como determinante (Diéguez y Grunin, 2013).

El desasimiento de los objetos primarios de investidura (Freud, 1905) produce un tipo de sufrimiento que abre espacio a la elaboración sustitutiva de nuevos destinos y ligaduras de la pulsión, ingresando en vigencia el “*trabajo de lo negativo*” (Green, 1995) como condición para el despliegue de los procesos imaginativos en los adolescentes.

La condición de acceso a la imaginación, como actividad psíquica característica de instancias complejas en la organización del psiquismo de un adolescente, transita por *lo negativo*, como espacio estructurante, necesario para concretar las separaciones de los sostenes estables, y generar nuevos procesos de *objetalización* (Green, 1995 y 1996). Dicho pasaje por lo negativo conlleva una soledad productiva, previa a cualquier oportunidad de incorporación de novedades y autonomía de pensamiento en el proceso mismo de aprendizaje.

El ejercicio de los primeros pasos en la organización de la autonomía psíquica rompe con la linealidad y homogeneidad del discurso parental, para comenzar a circular por la discontinuidad, la disrupción y el cambio. Se profundiza el pasaje desde lo íntimo y estable hacia lo disruptivo y público, para abrir paso a un registro que combina dimensiones diacrónicas y sincrónicas en construcciones rizomáticas caracterizadas por ejes de sentidos que se diversifican y adquieren nuevas significaciones.

Los jóvenes con problemas de aprendizaje suelen presentar dificultades para acceder a modos de funcionamientos psíquicos autónomos, por la escasez de recursos en el trasvasamiento simbólico de las relaciones de origen y la existencia de situaciones

restrictivas que rigidizan la permeabilidad para el intercambio activo entre los diferentes estratos psíquicos de un sujeto. Muchos de ellos tropiezan con relaciones de objeto intrusivas, o bien de fuerte exclusión, que restringen la posibilidad de investimento del espacio de soledad e intimidad necesario para producir novedades de orden simbólico.

La rigidez defensiva, la escasez de recursos simbólicos, fuertes atrapamientos posicionales y narcisísticos, junto con situaciones conflictivas negadas e insuficientemente elaboradas, inciden y amenazan el dinamismo de la productividad simbólica de los sujetos.

La complejidad de los procesos de simbolización de los adolescentes requiere, entonces, del establecimiento y el respeto a un quiebre generacional, con el cual se abre un espacio de soledad suficiente como para acceder a la re-significación de los diferentes estratos y experiencias psíquicas distinguibles en la historia libidinal de cada sujeto.

Por otro lado, la adolescencia actual ha quedado atravesada por aspectos de turbulencia y cambios difíciles de elaborar para algunos jóvenes. Muchos de ellos adscriben a formas y legados de tiempos arcaicos de los cuales no pueden desprenderse. La repetición de modalidades pasadas genera en ellos padecimientos psíquicos y restricciones simbólicas que se traducen en reiterados fracasos escolares, ausencia de proyectos hacia el futuro y problemas de aprendizaje. Otros, ignorando sus huellas y antecedentes, adhieren con frivolidad a los aspectos superficiales de la época, que también empobrece sus producciones.

Nuestra experiencia clínica nos lleva a comprender que las transformaciones psíquicas se hacen posibles cuando se superan modalidades rígidas de relación duales y surge mayor plasticidad en la variabilidad de las formas de simbolizar de un mismo paciente en una relación dinámica entre lo privado y lo público, expresable en palabras, maneras de dibujar, de jugar, de usar la computadora, de divertirse y de pensar en forma imaginativa y autónoma.

PROCESOS IMAGINATIVOS EN LA ÉPOCA CONTEMPORÁNEA

La revolución que se consolidó en el siglo XXI ha producido transformaciones en la vida psíquica, social y cultural de los sujetos de un impacto equivalente al descubrimiento de la pólvora o la rueda. La celeridad de las computadoras, su existencia y proceso de digitalización en todos los espacios (bancos, autos, teléfonos) operan como oportunidades para vincular simbólicamente a los sujetos con los nuevos tiempos y condiciones impuestas a partir de estas novedades.

La experiencia en el estudio de los distintos avatares de las nuevas formas de simbolización (Schlemenson, 1999, 2001b, 2004 y 2010) se focalizó –en el último período– en la investigación de los cambios producidos en los modos de pensar, escribir

y crear novedades de los jóvenes contemporáneos, ya que resultó de interés profundizar sobre las condiciones psíquicas necesarias como para que cada joven pueda responder, de forma activa, reflexiva y autónoma, a los cambios producidos a partir del encuentro con la calidad de oferta simbólica de la sociedad actual.

En este sentido [los adolescentes] son protagonistas de un proceso de transición social y simbólico en el que se transforman los territorios limítrofes entre lo público y lo privado, generando nuevas modalidades de construcción de intimidad y de relación con los otros, que promueven un intenso trabajo psíquico para metabolizar lo novedoso, lo ajeno y lo diferente [...]. Este abordaje de los procesos de simbolización articula los trabajos psíquicos que entranan la subjetividad con aquellos que son condición para la construcción de conocimientos, ya que considera que las modalidades de elaboración de sentido son creaciones singulares que cada sujeto construye para metabolizar su experiencia (Álvarez y Cantú, 2011).

Las nuevas tecnologías adaptadas al servicio y a la modalidad de quien las usa movilizan distinto tipo de productividad simbólica en los diferentes sujetos. (6) Muchos de ellos se muestran apáticos en su relación con los elementos tele-tecnomediáticos (expandidos en el último período en el contexto escolar), operándolos con comportamientos de descarga que repiten modalidades rígidas de relación con el campo social. Otros se conectan con el mundo y prueban transformaciones que seguramente intervienen en el enriquecimiento de su psiquismo. Hay quienes solo se satisfacen buscando amigos en Facebook o con los jueguitos, sin elaboraciones ni distanciamiento, mientras otros idean proyectos, generan redes y participan de intercambios que enriquecen el vínculo con los otros semejantes.

Investigadores de la cátedra de Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires decidieron profundizar en las condiciones psíquicas necesarias para comprender las modalidades de simbolización que se juegan en el uso de las nuevas tecnologías. Concluyeron que no tenían que ver solo con las condiciones actuales de la época, sino con el nivel de complejidad imaginativa que cada sujeto instrumentaba en su uso singular.

En relación con los procesos imaginativos instrumentalizados en el uso de las nuevas tecnologías, se decidió rastrear algunos antecedentes teóricos que permitieran comprenderlos: (7)

La producción simbólica es considerada por la cátedra de Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires como la actividad psíquica mediante la cual el sujeto deja marcas significativas en su modalidad de representar el mundo, la sociedad y la cultura en la que se encuentra inserto a través de sus formas singulares de escribir, dibujar, leer, pensar y hablar.

Las restricciones en la producción simbólica de gran parte de los niños y adolescentes con problemas de aprendizaje dan cuenta de un intenso trabajo psíquico mediante el cual los pacientes intentan controlar su despliegue fantasmático o, por el contrario, poner un freno a sus procesos imaginativos frecuentemente acompañado de significativas pérdidas de la curiosidad y el deseo por el conocimiento.

Diversos autores sostienen que la simbolización puede ser afectada tanto en su capacidad de producir símbolos como de deconstruirlos (Derrida, 2006), en cuyo caso, los pacientes repiten un tipo de marcas y figuras de un fuerte vacío representacional y de sentido aparentemente inmodificable.

La riqueza en la producción de símbolos es para Castoriadis producto del trabajo de la imaginación radical (Castoriadis, 1993a) que se desarrolla desde los orígenes. No responde a ninguna racionalidad ni

funcionalidad biológica e incorpora elementos enigmáticos que pulsán la productividad simbólica imaginativa de los sujetos desde sus momentos iniciales (Castoriadis, 2008).

La producción simbólica imaginativa no es una mezcla de experiencias ni copia de lo vivido, sino la concreción representativa de un conjunto amplio de relaciones entre el mundo interno y externo de un sujeto, entendidas como condensaciones de experiencias históricas y actuales.

Para Castoriadis, la imaginación segunda o derivada (que se concreta durante la adolescencia) no proviene de la inducción empírica ni de la deducción lógica, sino de invenciones para la creación de nuevos esquemas imaginarios (Castoriadis, 1998). De este modo, aprendizajes, conocimientos e hipótesis científicas nunca son derivados directos de la experiencia, sino creaciones de la psique singular condicionadas por prácticas sustentables en la riqueza sensorial y simbólica de los orígenes que se sostienen mediante la invención de objetos novedosos.

También para Vigotsky (2003) la imaginación está comprometida en toda actividad humana que crea nuevas imágenes o acciones. Mitjans Martínez (2006) sostiene que la creatividad se expresa en cualquier tipo de actividad en la cual el sujeto esté significativamente implicado y desarrolle, en relación con esta, recursos que le permiten trascender lo dado. Estos dos criterios (implicación subjetiva y trascendencia con respecto a lo instituido) incluyen tanto la creación imaginativa que se manifiesta en una máxima productividad creadora de objetos nuevos de importancia social (Vigotsky, 2003) como aquellas formas cotidianas de figurabilidad que no se reducen a la copia o reproducción de lo percibido, sino que constituyen reelaboraciones de experiencias subjetivas significativas y psíquicamente impactantes.

La teoría que diferencia la imaginación radical de una imaginación segunda o derivada se articula con la metapsicología freudiana. Para Freud, la base de la vida de fantasía es la alucinación. La condición de posibilidad de la alucinación se sostiene en la existencia de una experiencia de satisfacción seguida de una experiencia de ausencia. El modelo freudiano implica la constitución de un tejido psíquico que funciona como soporte de la vida pulsional, la vuelve figurable y permite niveles de elaboración de la relación con el cuerpo, con el mundo y con los otros como parte del modelo de la realización alucinatoria del deseo (Freud, 1915). En este modelo, la fantasía da forma a la realización de deseos a la vez que resulta un atenuante de la decepción sufrida ante la insatisfacción de la realidad. Así, la función principal de la fantasía es asegurar la continuidad del trabajo psíquico.

Para Winnicott, la capacidad de imaginar es la ilusión como potencialidad para crear un objeto (Winnicott, 1993), que apacigua el sufrimiento producido por la distancia de los objetos de satisfacción primaria (Green, 2007a).

En la obra de Bion (2006), el trabajo de la imaginación puede pensarse en relación con el del sueño alfa mediante operaciones que transforman las impresiones sensoriales y las emociones en elementos disponibles para ser ligados y usados por el pensamiento. De este modo, aprender de la experiencia es convertir los datos sensoriales en elementos alfa, ejes de los aspectos figurales que caracterizan el proceso imaginativo y creador.

César y Sara Botella (2003) sostienen que el trabajo de figurabilidad es independiente de la razón y de la captación directa de la experiencia porque liga elementos heterogéneos haciendo converger todos los datos en una sola figura, ya sea que se trate de imágenes o de pensamiento en palabras.

Para Julia Kristeva (2001), el registro de la imaginación puede pensarse en relación con “lo íntimo”, en las fronteras del afecto y la alucinación, entre la percepción sensorial y el intelecto.

Piera Aulagnier (1977) distingue tres tipos de procesos de metabolización psíquica (originario, primario y secundario), que traducen el encuentro del sujeto con lo desconocido en una producción representativa tratada como base del proceso imaginativo de incorporación sucesiva de formas diversas y heterogéneas de representaciones consolidadas en los diferentes niveles de complejidad de su actividad psíquica.

André Green (2005 y 2010) introduce el concepto de proceso terciario para describir un funcionamiento psíquico caracterizado por la ductilidad y la interpenetración entre las distintas instancias y procesos que cristalizan en formas singulares de imaginación y creación de objetos. Es decir que, para este autor, el proceso terciario constituye una oportunidad de diversificación de modos particulares de formas organizativas coexistentes en el aparato psíquico que abren oportunidades novedosas e inéditas de invención y complejización de la actividad representativa de un sujeto. De este modo, el trabajo de los procesos terciarios posibilita a la imaginación encontrar sus resortes en los procesos secundarios para diversificar y

complejizar la riqueza simbólica característica de los procesos primarios.

Para André Green, los suministros fantasmáticos pasan a formar parte de los aspectos dinamizadores que, atravesados por la causalidad y la temporalidad de los procesos secundarios, se instituyen en formas de procesamientos psíquicos complejos (imaginativos). Los obstáculos en este proceso de complejización de la actividad representativa evidencian retracciones narcisísticas que amenazan la riqueza de la productividad simbólica del sujeto y reducen su creatividad (Schlemenson, 2009).

El rastreo de las principales teorizaciones existentes sobre los procesos imaginativos permite suponer que estos no se consolidan en forma repentina, sino que conllevan un proceso que es diferente en distintos momentos de organización de la vida psíquica de un sujeto, y su propósito final sería el de la invención de objetos inexistentes y la búsqueda de una mayor complejidad representativa.

La imaginación, como producto mediante el cual el sujeto da cuenta de la invención de situaciones y representaciones anteriormente inexistentes, se expresa mediante aspectos figurativos que permiten diferir la inmediatez de la descarga, y generan vías de mayor complejidad simbólica para la elaboración de las conflictivas. Para que esto se produzca, el pasaje por *lo negativo* (Green, 1995) resulta una condición psíquica necesaria (en su vertiente estructurante) en la búsqueda de sustituciones que conllevan y anticipan el encuentro con “lo novedoso”.

Toda situación de investimento y creación de “lo novedoso” pasa por espacios de compromisos subjetivos caracterizados por la carencia o el sufrimiento que requieren que la energía psíquica se desplace en búsqueda de objetos sustitutivos que la satisfagan.

No todos los adultos (padres, docentes o terapeutas) toleran las experiencias psíquicas de intimidad en la resolución de los conflictos de los adolescentes, y suelen generar vínculos intrusivos de completamiento (o bien de ausencia excesiva y exclusión) que no favorecen la espera como estrategia psíquica necesaria para que la fuerza del afecto se dinamice hacia nuevos destinos.

Las problemáticas asociadas a las situaciones de sufrimiento son las que movilizan los afectos en búsqueda de representaciones y producciones que los atraigan, y están asociadas en los adolescentes alrededor de las relaciones parentales, la realización imaginativa de deseos y la diversidad de modalidades de ingreso al campo social.

Cuando las fuerzas del afecto encuentran inmediata satisfacción, se aletargan y dejan de dinamizar el psiquismo. Si los adultos que rodean al adolescente no satisfacen sus requerimientos narcisísticos en forma inmediata, el psiquismo, lejos de dejarse invadir por la angustia como muchos padres y docentes suponen, se encuentra con el desafío de inventar nuevos caminos para la resolución de sus problemáticas.

Todo ocurre como si el director de orquesta de la compleja partitura “adentro/afuera” estuviera representado por el afecto, que busca diversidad de instrumentos y objetos con los cuales satisfacerse. El afecto que atraviesa la imaginación desde los orígenes actúa como vector que dirige los procesos de investimento que le resulten satisfactorios al sujeto. Representa, entonces, una fuerza en búsqueda de objetos y situaciones que lo aproximen (de forma parcial y selectiva) al placer. Habiendo partido del cuerpo, en sus nuevas relaciones de objeto porta esperanza, expectativas y anhelos asociables a deseos

de reencuentro con la satisfacción. De allí la importancia de que la satisfacción no esté siempre presente como salida evacuativa inmediata, sino en tensión permanente por el atractivo que produce la existencia de un encuentro con un “afuera” esperanzador. En este sentido, el trabajo de pensamiento supone inscribir una intersección permeable con el afuera, que motiva una dinámica atractiva para el afecto en búsqueda de objetos con mayores esperanzas de satisfacción (Green, 2010).

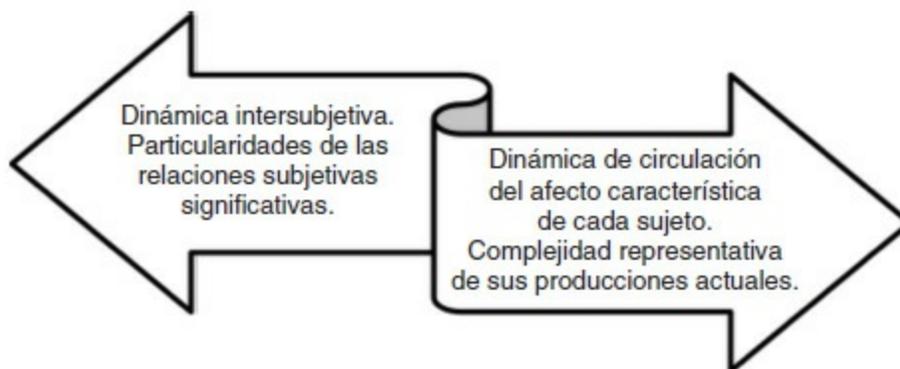
En los adolescentes con problemas de aprendizaje, no suele concretarse el dinamismo de la terceridad en la búsqueda y permeabilidad con “el afuera”. Estos jóvenes, por situaciones conflictivas no elaboradas, quedan adheridos a la dualidad de sus objetos primarios. Dicho atrapamiento no está al servicio del placer, sino que puede estar capturado por multiplicidad de incógnitas y dramatismos (desaparición de alguno de los padres, pérdidas tempranas significativas no elaboradas, posicionamiento narcisístico escasamente discriminado) que potencian la fijación del sujeto a lo histórico con activas barreras de *desobjetalización* del campo social.

La modalidad de circulación del afecto alrededor del campo social es singular para cada sujeto y denota modalidades subjetivas de interpretación de aspectos históricos que se entrelazan con sus producciones actuales. Es en ellas donde podremos hallar los restos de un pasado escasamente elaborado y ejes de movimientos del afecto asociados a situaciones duales de intensas restricciones que limitan el deseo de proyección de este en el afuera.

Existe, entonces, una relación dinámica permanente entre lo histórico y lo actual que requiere de elaboraciones específicas para su comprensión y tratamiento clínico.

Lo histórico y lo actual quedan entrelazados entre sí y permiten hipotetizar sobre la incidencia de cada uno de ellos en las particularidades psíquicas (afectivas e identificatorias) de los pacientes.

FIGURA 1



En síntesis, focalizamos nuestra atención en las fuerzas que orientan los aspectos dinámicos que relacionan los aspectos históricos y las modalidades actuales de

simbolización de los sujetos, que se expresan en sus formas de escribir, pensar o dibujar.

No siempre el afecto se organiza en procesos de investimento de los objetos existentes. Muchas veces, por conflictos histórico-subjetivos no resueltos, dichos objetos se estructuran como una amenaza que la energía psíquica intenta evitar (desinvestimiento). La dinámica de tramitación de las conflictivas marca las particularidades en la organización de la actividad psíquica de un sujeto, apreciable en el análisis de sus distintos modos de simbolización del mundo.

Freud (1915) concebía a la investidura como ocupación de territorio y a la desinvestidura o la conrainvestidura como confinamiento que empuja la fuerza del afecto en sentido contrario a la tendencia de extensión que produce el campo social como potencialidad simbólica.

En relación con las particularidades subjetivas de los procesos de investimento y desinvestimiento que caracterizan las modalidades de movilidad psíquica de cada sujeto en el campo social, los jóvenes con problemas de aprendizaje suelen ejercer un activo retiro de su afecto alrededor de las situaciones asociables al vínculo con los objetos sociales y de conocimiento. La apertura de las posibilidades sustitutivas (de búsqueda de modos de satisfacción dúctiles en el investimento de los objetos sociales existentes) resulta, entonces, el eje alrededor del cual puede circular el deseo de los sujetos hacia encuentros objetales cada vez más diversos.

La creatividad queda entonces asociada a la potencialidad imaginativa de un sujeto para producir transformaciones que permitan incluir una marca propia en los objetos del campo social.

Esta apreciación nos permite interpretar una de las formas características de producción simbólica de los púberes y adolescentes (la escritura de los *márgenes*) como una clara búsqueda de objetalización por parte del sujeto, quien, a partir de las oportunidades que le ofrecen los blancos de un cuaderno (o la computadora con la cual opera), inicia un extenso trabajo de transferencia de aspectos subjetivos al servicio de la búsqueda sustitutiva de ganancia de placer.

La apertura, la disponibilidad psíquica y la potencialidad de invención de objetos en el campo social no son atributos exclusivos de los adolescentes, sino que caracterizan una condición de vitalidad y de consolidación de una atractiva esperanza en el psiquismo de los sujetos.

4. “Definimos como proyecto identificatorio la autoconstrucción continua del Yo por el Yo, necesaria para que esta instancia pueda proyectarse en un movimiento temporal” (Aulagnier, 1977: 167).

5. Proyecto AGENCIA PICT (2010-2014): “Tratamiento psicopedagógico en niños y adolescentes en situación de pobreza”. Subsidiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva. Directora: doctora Silvia Schlemenson.

Proyecto UBACyT (2011-2014). “Procesos imaginativos en la producción simbólica de niños y adolescentes con problemas de aprendizaje”. Directora: doctora Silvia Schlemenson.

6. Como afirma María Cristina Rother Hornstein (2006: 16), “Pensar la adolescencia es indagar los códigos en

que se instituye y que son propios de cada época, de cada generación, de cada subcultura, entramados siempre en la historia singular”.

7. Los párrafos que continúan son parte del estado del arte escrito por la Prof. Analía Wald en el proyecto UBACyT (2011-2014): “Procesos imaginativos en la producción simbólica de niños y adolescentes con problemas de aprendizaje”. Directora: doctora Silvia Schlemenson. Facultad de Psicología de la UBA.

Adolescencia y clínica psicopedagógica

Presentación general del dispositivo clínico

El dispositivo clínico en el que se desarrolla la escritura de los adolescentes tiene por objeto elaborar y aplicar estrategias para incidir en las transformaciones dinámicas de las producciones simbólicas de los púberes y adolescentes que consultan el Programa de Asistencia Psicopedagógica de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

Previamente al ingreso de los pacientes a tratamiento, se concreta un diagnóstico de sus restricciones simbólicas que permite relacionar los aspectos históricos significativos que pudieron incidir en sus modalidades restrictivas actuales de dibujar, leer, escribir o narrar.

El recorte de objeto alrededor de las modalidades de escritura de los pacientes realza las características gráficas y de sentido de sus producciones, tratando de interpretar el nivel de complejidad simbólica que las distingue.

Las interpretaciones clínicas sobre las particularidades de los gráficos y la escritura se extraen de teorías psicoanalíticas que permiten relacionar los antecedentes histórico-subjetivos de un sujeto y sus modalidades actuales de producir marcas y conocimientos.

André Green (2010) es uno de los autores que elabora un modelo de pensamiento clínico, focalizado en los aspectos dinámicos, que realza las características de circulación del afecto, como uno de los elementos significativos en la cualificación de las producciones actuales de un sujeto.

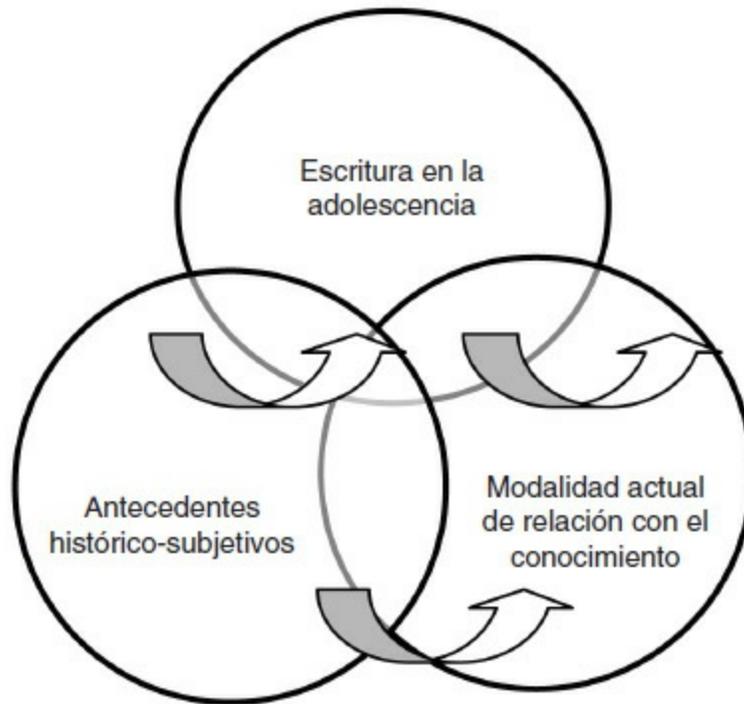
Nosotros consideramos que las particularidades de circulación del afecto no solo pueden formularse metapsicológicamente, sino que es posible encontrarlas en las modalidades escolares que perturban los aprendizajes de muchos adolescentes que, en sus escritos y actividades educativas, repiten maneras restrictivas de aproximarse al campo social. Estas maneras requieren un tratamiento clínico específico focalizado en las particularidades del afecto cuando evita o perturba el acceso al mundo del conocimiento.

Antes de comenzar un tratamiento psicopedagógico de un adolescente, los terapeutas conocen, a partir de un proceso diagnóstico previo, cuáles son las modalidades intersubjetivas históricas y actuales (relación con las figuras parentales, hermanos, docentes y semejantes) que pudieron incidir en su forma actual de expresarse (con inhibiciones, descargas corporales, somatizaciones, restricciones en los procesos de pensamiento), en confluencia con las particularidades de circulación del afecto en su actividad representativa (modo de interpretar el mundo).

Para diagnosticar las modalidades restrictivas en la circulación del afecto alrededor de

la actividad representativa de un sujeto, ponemos de relieve su producción escrita, en relación dinámica con sus antecedentes intersubjetivos y las formas actuales de elaboración simbólica con la cual se expresan (de investimento y desinvestimiento predominantes).

FIGURA 1



Para comprender la dinámica intersubjetiva incidente en las modalidades actuales de acceso de un sujeto al mundo del conocimiento, es necesario realzar cuáles son los antecedentes intersubjetivos significativos de las transmisiones parentales, libidinales y simbólicas (dinámica intersubjetiva) que incidieron en la peculiaridad de sus formas actuales de simbolizar, representar e interpretar el mundo (dinámica intrapsíquica), que se expresan en sus producciones gráficas, lectoras, discursivas y escriturales.

El trabajo de pensamiento que orienta las formas de intervención en cada sesión del tratamiento implica al terapeuta para que pueda integrar sus hipótesis clínicas –con las cuales interpreta las modalidades de simbolización que cada sujeto expresa en sus producciones– con los constructos teóricos que le permiten comprender las dimensiones a las cuales se dirige con sus intervenciones.

En este punto, la teoría psicoanalítica nos permite realizar una lectura compleja de los procesos de simbolización que el sujeto expresa en sus escritos, focalizando en los aspectos dinámicos e histórico-libidinales que inciden en el modo con el cual concreta sus producciones.

El tipo de escritura que se va a analizar tratará de dilucidar las particularidades subjetivas de las marcas que produce cada paciente, para elaborar hipótesis teóricas que puedan referir sus fracturas específicas de la constitución psíquica que las compromete.

Para iniciar un tratamiento se requiere, entonces, tener algunos supuestos básicos sobre las particularidades de la actividad psíquica de un sujeto que influyen en sus formas de escribir. Para eso se ha elaborado una matriz de análisis de cada paciente que se trata de pensar antes del inicio de su tratamiento, como síntesis del proceso diagnóstico que concretan todos los jóvenes consultantes al Programa de Asistencia.

En ella se realzan los siguientes aspectos:

FIGURA 2



Partiendo de las características singulares de cada uno de los elementos de la matriz del diagnóstico, el terapeuta inicia un trabajo clínico dirigido a producir transformaciones en las áreas inferiores que permitirán la resignificación de cada una de las superiores.

Para concretarlo, se requiere de la puesta en marcha de un encuadre clínico que lo posibilite.

ENCUADRE Y PRODUCCIÓN SIMBÓLICA

El encuadre clínico del tratamiento psicopedagógico distingue *tres momentos* dentro de cada sesión grupal (no necesariamente sucesivos, sino muchas veces intrincados, o presentes de diferentes formas según las situaciones clínicas de cada sesión) (Rego, 2006):

- En el inicio de las sesiones con púberes y adolescentes, los terapeutas a cargo del grupo intentan generar condiciones adecuadas para que la expresión subjetiva de sus problemáticas, pensamientos y afectos tenga un lugar posible de intercambio con los otros semejantes. Algunos jóvenes permanecen en silencio, otros se vuelven rápidamente hacia situaciones de descarga directa en la acción, en otros casos garabatean sus cuadernos, pupitres o pizarra del aula, o bien inauguran el intercambio verbal sobre sus vivencias significativas recientes, preocupaciones y/o temas de mayor interés.
- Las problemáticas suelen expresarse a través de núcleos temáticos significativos que, en el trabajo clínico con púberes y adolescentes, pueden circular por su referencia al lazo con los pares, la inclusión de la diferencia y la extranjería, la experiencia en el contexto escolar y social, el tipo de posicionamiento ante las referencias parentales, las proyecciones de futuro, así como a la transferencia con los terapeutas.
- En un segundo momento, se organizan las tareas a partir de una propuesta de los terapeutas para incluir alguno de los elementos conflictivos planteados en la primera parte de la sesión, en una producción escrita o gráfica en sus cuadernos, teniendo como objetivo favorecer la proyección de las modalidades que caracterizan los diferentes modos de escribir y pensar de cada paciente.
- La propuesta de escritura intenta ampliar las oportunidades de simbolización sobre las conflictivas no resueltas, o tramitadas de modo restrictivo en cada sujeto, incluyendo propuestas asociables al dibujo, la escritura narrativa o ficcional.
- Los intercambios asociativos, sus rupturas o discontinuidades, las distintas formas de expresión verbal (intervenciones inesperadas, comentarios, interrogantes), así como la presentación de los conflictos (vinculados a aspectos inhibitorios, o bien de descarga evacuativa que aparecen en los momentos iniciales de cada encuentro grupal) generan oportunidades valiosas de intervención. En esta línea, el terapeuta podrá elaborar y formular a los jóvenes una consigna de trabajo (individual, grupal y/o colectiva) con la intención de realzar aquellas formas singulares (de cada joven) de tramitar las conflictivas puestas en juego en los momentos iniciales de la sesión (Schlemenson y Grunin, 2013).
- Cuando los jóvenes terminan sus escritos o dibujos, los terapeutas a cargo del grupo intentan ampliar las oportunidades *diseminativas* (Derrida, 2008) sobre la propia producción y/o la del semejante, para abrir y potenciar la circulación de alternativas, aspectos imaginativos, comentarios, preguntas y asociaciones sobre

las conflictivas en juego. En este tercer momento, las intervenciones terapéuticas intentan facilitar la apertura de nuevos enlaces de sentido sobre la trama narrativa, sobre el tipo de personajes elegidos, o bien, las conflictivas que los atraviesan.

Del mismo modo, las intervenciones pueden activarse sobre aquellas marcas borradas, omitidas, tachadas, u errores significativos denotativos de elementos indiciarios de la subjetividad del *escritor*, quien expresa sus particularidades (posicionales e identificatorias) a través de las *huellas* (8) inscriptas en su cuaderno.

Además, cuando los jóvenes finalizan sus producciones se invita a los demás integrantes del grupo a intercambiar los escritos realizados, confrontando así formas diversas de elaboración de sentido sobre lo producido (Kaës, 2000).

La práctica de intercambiar lo escrito por cada joven con la producción del semejante permite abrir –en la confrontación con la diferencia, lo ignorado e incierto– las condiciones para el despliegue de la *actividad imaginativa* (Castoriadis, 1993a), a través de la *invención* de resoluciones alternativas sobre las conflictivas planteadas (Bó, 2009).

Se concreta, de este modo, un tipo de encuadre clínico que focaliza el análisis en las particularidades dinámicas de la producción simbólica de cada paciente, en los distintos momentos de la sesión y del tratamiento del adolescente.

El encuadre intenta generar condiciones para que las formas de tramitar las conflictivas preponderantes de cada sujeto encuentren vías alternativas de ligadura, procesamiento y resolución. Por otro lado, ofrece estabilidad y permanencia en la duración de las sesiones con el objeto de armar una especie de envoltura en la cual se pueda desplegar tiempo y confianza como para compartir experiencias placenteras y dolorosas, asociadas a relaciones vinculares del sujeto con sus semejantes, los adultos, los maestros y las figuras parentales (dinámica intersubjetiva significativa), y ponerlas a trabajar en la incidencia que estas tienen en la producción simbólica del paciente.

La existencia de un cuaderno para cada púber, al igual que la consigna de trabajo, ofrece el encuadre adecuado y necesario como para que cada paciente se exprese en un entorno resguardado que pondera sus modalidades simbólicas y subjetivas de producción de sentido.

El concepto de encuadre (Green y Urribarri, 2012) se concibe, entonces, como un espacio que genera condiciones adecuadas para la dinamización de la subjetividad y de la problemática psíquica de cada paciente. Pone en escena, además, una profunda relación dialógica entre los semejantes y el terapeuta, en la cual circulan afectos y modalidades subjetivas que se analizarán durante la sesión (transferencia/contratransferencia).

La transferencia que se concreta durante una sesión de tratamiento sobre el semejante, los cuadernos o el terapeuta compromete un modo de expresión de los afectos más íntimos del paciente que se ve facilitado y promovido por el encuadre terapéutico que lo envuelve.

De este modo, el encuadre queda habilitado como una situación de prueba proyectiva (*ensayo*) de diferentes modalidades de expresión de los afectos, considerado por nosotros

como un *espacio transicional* de ejercicio de elaboración y resignificación de la relación con el “adentro” y el “afuera”.

En muchas sesiones, se requiere de un trabajo activo por parte de los terapeutas para generar condiciones de encuadre, el cual –en esta línea– no constituye un dato de inicio, sino muchas veces un proyecto terapéutico, una meta por alcanzar. En algunas oportunidades, los espacios escasamente pautados del encuadre pueden activar en los jóvenes componentes psíquicos vinculados al aspecto dinámico de sus afectos que se muestran en sesión a través de aislamientos o desbordes (en ocasiones corporales) que caracterizan sus modalidades restrictivas, pero que encuentran en la clínica una resonancia afectiva que moviliza al terapeuta a ofrecer un espacio continente para una elaboración posible.

En las tareas de los pacientes, como en sus cuadernos de trabajo clínico, aparecen las regularidades restrictivas, de descargas, o conflictivas, que motivan las intervenciones de los terapeutas.

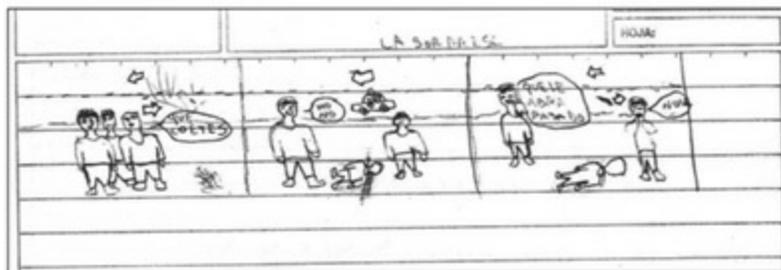
Por ejemplo, en uno de los encuentros grupales del tratamiento con púberes y adolescentes,⁹ el trabajo sobre la modalidad de escritura de uno de los pacientes les permitió a los terapeutas intervenir sobre sus formas restrictivas de simbolización (vinculadas en este caso con su monotonía y pobreza expresiva):

Encuentro n° 10

Producto de los intercambios dialógicos iniciales, los terapeutas construyen la siguiente consigna, recortando la temática de la sorpresa, lo no sabido y los enigmas: “Estábamos hablando de las sorpresas, ¿no? [...] A mí me gustaría que cada uno arme una historieta con viñetas distintas en donde haya alguna sorpresa”.

Claudio dibuja una historieta con una escena incierta, de tres cuadros sucesivos, en la que un personaje habría resultado herido por un cohete:

FIGURA 3 (10)



La ausencia de signos de admiración en la escritura es retomada por el terapeuta para intervenir en la producción del joven, ya no sobre los aspectos de sentido, sino sobre los

modos de circulación del afecto que los singularizan: “¿Acá no iría un signo de admiración? [señala la historieta] Alguien diciendo: ‘¡Qué cohetes!’, ¿no? [...]. Está buenísima la historia que escribiste, pero faltan signos de admiración, ¿no? Parece que la historieta tiene que ver con como vos hablás bajito, ¿no?, que te cuesta así decir las cosas bien fuerte. Entonces, ahí sería la sorpresa ‘Oh, no’ [en tono bajo], cuando por ahí uno dice ‘¡Ah!’ [con tono sorprendido], ¿no?”.

De la viñeta presentada se desprende que las intervenciones no se dirigen – linealmente– sobre los aspectos de sentido que pudieran (o no) asociarse a la trama narrativa de la escritura del joven, sino que trabajan sobre las modalidades del afecto (en este caso, vinculadas al control) para crear condiciones de intervención sobre aspectos de la conflictiva esbozada en el material del cuaderno.

De otro modo, se coagula rápidamente un sentido a la producción del paciente en una situación clínica que no puede elaborar aún, ni le resulta necesaria para movilizar los aspectos afectivos que comprometían el uso formal de su escritura.

El encuadre tiene, entonces, por objeto realzar modalidades de relación con los objetos significativos intentando provocar alguna transformación dinámica en sus producciones, creando condiciones que permitan focalizar el análisis en la subjetividad y colocar en tensión las fuerzas psíquicas (afectos) que la estigmatizan, escinden o empobrecen.

La labor terapéutica no se reduce a la revisión clínica de las distintas modalidades de relación de objeto, sino que aprovecha toda situación para ingresar a través de ella al tratamiento de los aspectos conflictivos que rodean el control de los afectos en su dinámica de investimento satisfactorio o restrictivo de un sujeto.

En esta línea, se recorta la siguiente viñeta clínica de otro paciente:

Encuentro n° 8

En los inicios del encuentro, uno de los jóvenes relata espontáneamente un sueño en el cual resultaba “perseguido por unos fideos”, asociando –luego– su trama a dos aspectos: su deseo de no ser “gordo” y el recuerdo de fragmentos de enunciados maternos donde se le indicaba: “Comé, comé”.

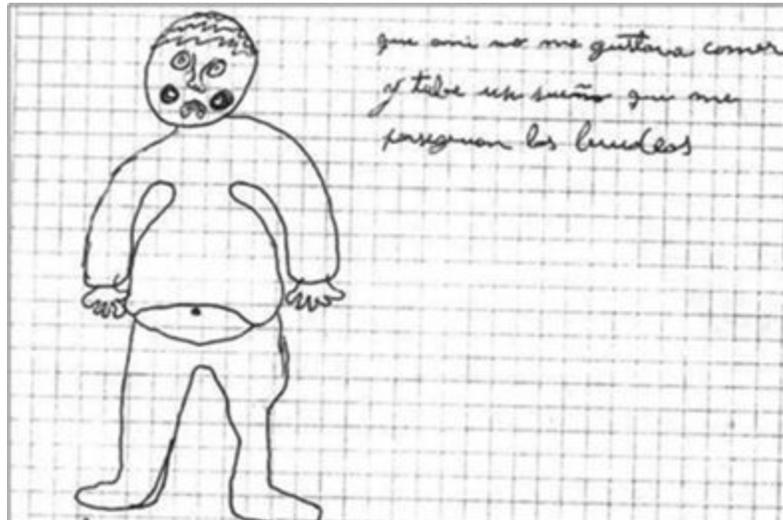
Los terapeutas le proponen escribir cómo se imagina que sería él con un cuerpo distinto.

La producción escrita esbozada introduce la trama con un “Que...”: (“que a mi no me gustava comer y tube un sueño que me perseguian los fideos”). Uno de los terapeutas señala: “Que a mí” –citando el inicio del escrito– “como si fuera una respuesta a la consigna”, interviniendo así sobre su modalidad singular de producción, que parece combinar, en este caso, aspectos de control y profusión de contenidos fantasmáticos primarios escasamente ligados que comprometen la transmisibilidad de su escritura.

El paciente decide dibujar desplegando en su producción componentes proyectivos (fantasmáticos) que remiten a intensos temores (de intrusión y exceso) vinculados con la

representación de los cambios puberales, aludidos aquí en la exaltación de un cuerpo asimétrico y voluminoso con ciertos rasgos deformantes:

FIGURA 4(11)



En el espacio clínico, el terapeuta interviene procesando los aspectos subjetivos realzados en el diagnóstico como significativos en la conflictiva de un paciente, y ordena sus intervenciones alrededor de indicios discursivos o figurales que le posibilitan incorporar procesos asociativos en los conflictos del paciente. Se trata, entonces, de movilizar fuerzas, generar otros cauces de ligadura, más que buscar causalidades directas o determinantes.

En algunos casos, estas fuerzas que se movilizan suelen tener un sentido que las sesgan, coagulan y limitan sus posibilidades rizomáticas (diseminativas) de encuentros de nuevas ligazones con los objetos existentes.

El encuadre puede ser comprendido como un campo en el cual se ponen de relieve los aspectos dinámicos de cada sujeto (las modalidades de circulación del afecto predominantes), que se movilizan y expresan a partir de los intercambios asociativos y narrativos que se despliegan en las sesiones a través de la producción desarrollada por cada sujeto.

Al decir de André Green (2012: 23): “Nunca será excesiva la insistencia sobre la importancia del encuadre: es la escena que permite imaginar el juego entre la relación intersubjetiva, las fuerzas y la producción de registros representativos que pertenecen al cuerpo, al lenguaje, al Otro, al trabajo del pensamiento y a la abstracción”.

El encuadre se constituye, entonces, en una envoltura que promueve la terceridad alrededor de las intervenciones motorizadas por el silencio de los terapeutas que pueden activar su participación y atención para agilizar propuestas y consignas que comprometen la subjetividad de los pacientes.

Según André Green (2012: 23):

La identidad del analista depende de su capacidad mental para ir y venir entre las diversas modalidades representativas, para efectuar el pasaje entre el adentro y el afuera, lo real y la fantasía (*fantasme*) y para construir lo simbólico (Lacan).

La organización grupal del tratamiento psicopedagógico incluye también oportunidades para agilizar la terceridad (que también se logra en los tratamientos individuales), la oportunidad del paciente para reflejarse a sí mismo (narcisización) a través del semejante, o del cuaderno, con rodeos hacia el “otro” en los cuales se incorporan nuevas significaciones clínicas alrededor del dolor, el displacer, la angustia o el sufrimiento.

Para lograr incidir en las transformaciones clínicas de los pacientes, el terapeuta necesita poder sostener durante las sesiones su atención sobre cada paciente, sobre sus producciones y sobre la dinámica de la relación entre cada uno de los pacientes, por lo cual, la actividad terapéutica compromete una atención sostenida sobre las siguientes cuestiones:

- Un tipo de encuadre específico.
- La preocupación por la dinamización de las particularidades psíquicas de cada paciente.
- El realce de los conflictos de cada paciente en las distintas sesiones de las que participa.

Según Teresita Bó (2009), el tipo de *conflicto psíquico* que los pacientes expresan en el encuadre dinamiza las formas de representación de cada sujeto y las de sus compañeros de grupo, expresadas en sus modalidades singulares de escribir, dibujar, narrar y leer. En este sentido, la autora afirma que las representaciones propias de cada instancia se enriquecerán al hallar nuevas ligaduras posibles. Para que estos procesos se produzcan adecuadamente, es necesario que la energía libidinal encuentre, en su desplazamiento, barreras intersistémicas suficientemente permeables. (12)

El trabajo esperable en un encuadre psicopedagógico define la tarea de simbolización como un proceso que *amalgama* –en conflicto– formas heterogéneas de actividad representativa y de circulación del *afecto* (13) en el investimento de objetos novedosos para crear sentidos singulares (Álvarez, 2010).

Escribir compromete, en su aspecto procesual, los trabajos heterogéneos de simbolización que resaltan el conflicto entre la investidura de la *actividad imaginativa* (como apertura a la elaboración de sentidos subjetivos sobre la experiencia) (Castoriadis, 1998) y, al mismo tiempo, la exigencia de apropiación de las significaciones sociales compartidas (código instituido) que organizan sus condiciones de figurabilidad y transmisibilidad en la producción simbólica.

En resumen, el encuadre clínico del tratamiento con púberes y adolescentes es la síntesis de un espacio que genera condiciones potenciales para que las formas de tramitar

las conflictivas preponderantes de cada sujeto encuentren vías alternativas de ligadura, procesamiento y resolución.

INTERVENCIONES CLÍNICAS

El tratamiento psicopedagógico de púberes y adolescentes tiene por objeto intervenir clínicamente para incluir modos de circulación del afecto que dinamicen las producciones de cada paciente.

En los distintos momentos de un tratamiento, como en muchos espacios de una sesión, los terapeutas promueven producciones elaborativas, imaginativas y reflexivas, alrededor de los ejes conflictivos de los distintos pacientes (su cuerpo, los semejantes, los adultos, los padres, los temores, las drogas, el futuro).

La intervención sobre la problemática de un paciente permite establecer puentes entre sus relaciones vinculares actuales, sus antecedentes históricos y sus fracasos escolares, todo lo cual descentra su problemática, exclusivamente depositada en las dificultades de aprendizaje, para asociarla a modalidades de la subjetividad que reducen sus oportunidades de investimentos satisfactorios del campo social en su conjunto.

En el cuaderno de cada paciente, se pueden encontrar las producciones escritas y dibujos, con los cuales cada uno de ellos expresa sus modalidades singulares de simbolización y construcción de sentido que se trabajan terapéuticamente.

Así como las producciones en el cuaderno realzan la oportunidad de intervenciones terapéuticas a beneficio de la dinamización de las modalidades de circulación del afecto, las consignas de trabajo, para que estas producciones se efectivicen durante las sesiones de tratamiento, resultan también vías de ingreso a los principales conflictos actuales e históricos de los pacientes.

Algunas *consignas de trabajo* registradas en uno de los grupos de tratamiento (seleccionado para la investigación doctoral) circularon alrededor de las siguientes temáticas y conflictivas: (14)

- “Vamos a escribir una historia, pero con dos títulos y temas distintos: ‘En el bolsillo de mi mamá se perdió mi celular’ y ‘Mi hermano pierde gorras y libros’” (E3).
- En el Encuentro n° 8, se propone una consigna a cada joven: “Contanos, escribiendo en el cuaderno, el sueño que te acordaste”/ “Contanos cómo era la casa donde vivías. Si querés, y te resulta más fácil, también la podés dibujar”.
- “Imaginen las cosas que les gustaría que tuviera un cuarto propio. Escriban qué harían en ese cuarto” (E11).
- “Escriban lo que se acuerden acerca de lo que cada uno contó en la presente sesión, sobre lo que pasó o hizo en las vacaciones de invierno. Y luego, lo que suponen o se imaginan que el otro se olvidó de escribir” (E14).

- “Explicale a una persona que no te conoce quién es ‘Fabián’ (hermano). Escríbilo como si fuera una entrevista en una historieta” (E16).
- “Escriban y dibujen cómo se imaginan al nuevo compañero (que habría de ingresar al grupo)” (E20).
- “Escriban cómo fue si alguna vez descubrieron que les mintieron” (E21).
- “Escribí cómo te imaginás que será tu nueva doctora” (E23).
- “Escriban qué se puede hacer para que llegue el jueves lo más rápido posible” (E27).
- “Escriban una historia, o dibujen una historieta, con el siguiente título: ‘Mi maestra se volvió loca’” (E28).
- “Imaginen cómo les gustaría que fuesen sus hermanos” (E29).
- “Escriban en el cuaderno el título que les tocó y también algo sobre: ‘se adelantó, se atrasa’, ‘al toque’, ‘pasar al frente’” (E33).
- “Vamos a escribir una carta a un abuelo” (E35).
- “Escriban cómo se imaginan un día en la vida de una maestra jardinera, un jugador de fútbol y un ingeniero informático” (E36).
- “Imaginen que ya pasaron las vacaciones, que hoy es el día que volvieron, y que tienen que contar por escrito cómo la pasaron en las vacaciones” (E42).
- “Escriban la historia que ustedes quieran, como un cuento, de lo que se imaginen” (E43).

Las consignas propuestas por los terapeutas convocan al desarrollo de la producción simbólica de los pacientes. El modo que cada sujeto escribe, dibuja y asocia verbalmente durante las sesiones es singular.

La producción se despliega en el cuaderno de trabajo que cada integrante dispone en una caja compartida que permanece en el servicio asistencial de la Facultad, en el cual se concretan la mayoría de las producciones de los jóvenes. Dicho cuaderno es considerado un espacio de trabajo para la *proyección* de aspectos subjetivos, y constituye –en el transcurso mismo del tratamiento– un *documento* singular (constructivo a la vez) de los aspectos posicionales e identificatorios de cada sujeto y de sus transformaciones (Hamuy, 2006).

La producción, entonces, no es solo la concreción de marcas y huellas subjetivamente significativas en un cuaderno, sino el inicio de una travesía por el “otro” (el terapeuta y el compañero del grupo), que potencia nuevos enlaces y ligazones afectivas.

La confrontación final de los trabajos realizados por cada uno de los sujetos promueve la pregunta, el proceso reflexivo y el reposicionamiento autónomo desde *un doble tiempo* (Green, 2010) de despliegue protegido por los terapeutas, para visitar las producciones desde una multiplicidad de miradas. Para generar este “doble tiempo”, los terapeutas se permiten silencios, espacios y postergaciones para habilitar la sorpresa y el cambio, mediante una escucha selectiva e indiciaria, sobre todas y cada una de las producciones que el sujeto concreta durante la sesión.

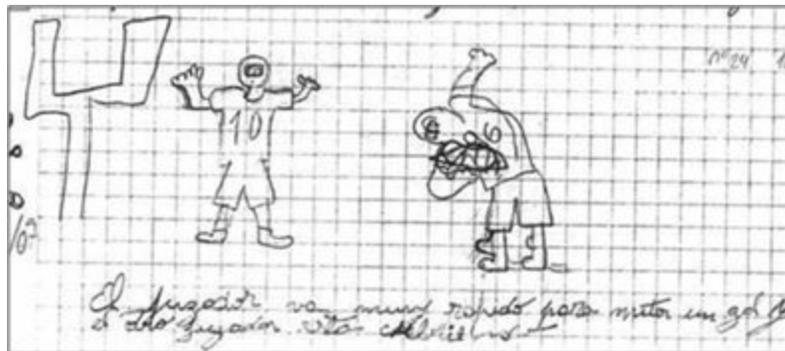
Los ejes de preocupación terapéutica se ordenan alrededor del conocimiento previo de los antecedentes intersubjetivos que inciden en la problemática no elaborada de cada uno de los pacientes (dinámica intersubjetiva) y la modalidad de organización de su actividad psíquica actual (dinámica intrapsíquica).

El conocimiento de estos dos grandes ejes permite al terapeuta realzar aquello que pueda ser conflictivo para alguno de los pacientes e incorporar plasticidad desde el tratamiento de la consigna que propone, como para abrir procesos asociativos cada vez más complejos.

Encuentro n° 24

En la siguiente viñeta, la escritura ficcional de uno de los jóvenes permite distinguir indicios de la modalidad de tramitación del conflicto:

FIGURA 5 (15)



En el momento de intercambio de la producción, y de despliegue asociativo con los otros, el joven exterioriza en su discurso rasgos de identificación con el personaje que cubre el arco intentando impedir que el rival avance y meta un gol.

El terapeuta le propone al joven imaginar que es él quien mete el gol y no el que está en el arco.

La intervención clínica intenta promover la inclusión potencial de alternativas de circulación del afecto: cambio de posicionamiento, ruptura de la homogeneidad en su resolución, apertura imaginativa, entre otros ejes que intentan habilitar en el paciente nuevas maneras de tramitación de la conflictiva.

Estas, entre otras formas de intervención del terapeuta, introducen lo hipotético en el uso del condicional (por ejemplo: “¿Cómo te imaginás que sería si vas a salir con tus amigos?”, “¿Qué cosas podrías hacer para no aburrirte?”), se dirigen a promover un encuadre posible de trabajo para el desarrollo de los procesos imaginativos, la apertura de alternativas de simbolización y el encuentro con aspectos deseantes, inciertos y

novedosos.

En este caso en particular, si bien la modalidad de respuesta del joven ante este estilo de intervenciones solía presentar importantes restricciones simbólicas (silencios, negativas, respuestas no verbales o acotadas a enunciados descriptivos), su producción posterior durante la sesión circuló por diferentes trayectorias, impensadas cuando el joven aparecía invariablemente en el lugar de “la defensa”.

El objetivo, entonces, de las intervenciones terapéuticas es el de potenciar la vuelta sobre sí mismo (actividad reflexiva) mediante un rodeo por el otro, considerando que ese “otro” es el semejante, las producciones en el cuaderno y el establecimiento de vínculos afectivos significativos (encuadrantes) con sus compañeros del grupo y con los terapeutas.

Durante los cincuenta minutos de la sesión de tratamiento con los jóvenes, el terapeuta puede desplegar una aparente pasividad (corporal), aunque asociable a un intenso trabajo reflexivo sobre cada uno de los pacientes y sus modalidades dentro del espacio clínico. En otros casos, de mayor gravedad, donde se juegan aspectos de descarga excesiva (jóvenes que se golpean, arrojan objetos o se asoman a las ventanas), el terapeuta se moviliza activamente para incluir frenos necesarios que organicen condiciones de encuadre.

Los soportes reflexivos de los terapeutas giran en torno a una preocupación permanente por generar trabajo clínico (oportunidad de simbolizar para cada uno de los pacientes), en el cual haya algún tipo de producción representativa (no de descarga) en la que puedan aparecer las restricciones particulares de cada paciente.

En síntesis, el cuaderno, la consigna y la sagacidad clínica del terapeuta suelen intervenir como activadores para comenzar a sustituir los comportamientos de descarga por marcas de una productividad simbólica analizable (y *pensable* por el paciente).

Las modalidades de producción simbólica se transforman, de este modo, en el centro de los procesos de análisis y transformación terapéutica de los pacientes.

Las intervenciones clínicas, lejos de concebir la situación terapéutica como un espacio para incorporar pasivamente conceptos y conocimientos, se orientará al relace de los aspectos afectivos que involucran las producciones de cada paciente, para focalizar en ellos las restricciones que encapsulan su riqueza expresiva.

A modo de síntesis, podemos afirmar que las estrategias terapéuticas en la clínica psicopedagógica proponen:

- Focalizar en la producción simbólica del niño mediante una consigna que genere una tarea productiva para plegar los procesos imaginativos y de pensamiento.
- Analizar las modalidades de circulación del afecto en la calidad y complejidad de la producción simbólica de cada paciente para ponerla a trabajar y establecer ligazones con oportunidades expresivas más dinámicas y menos uniformes o repetitivas.
- Pensar al sujeto y las características de sus producciones psíquicas en el centro del análisis.

- Focalizar en las condiciones del encuadre que promueven el desarrollo del proceso reflexivo y la autonomía de pensamiento.
- Incluir lo extraño, lo diferente y lo disruptivo, por sobre la homogeneidad de los modos instaurados de representar la propia experiencia, el vínculo con los otros y el mundo circundante.
- Promover una relación frecuente con la situación escolar como forma de tramitación de la calidad de inserción del niño y los adolescentes en el campo social.

En este sentido, y a modo de conclusión provisoria acerca de las características distintivas de las intervenciones terapéuticas, podemos sostener que:

- No trabajan con tareas escolares.
- Focalizan en la producción simbólica de cada paciente.
- Aluden a los distintos modos de resolver simbólicamente situaciones conflictivas.
- Promueven cambios en el posicionamiento del niño y el adolescente en relación con el campo social.
- Realzan la variabilidad y la heterogeneidad de los procesos de investimento y desinvestimento psíquico del niño y el adolescente.
- Se centran en la dinámica que compromete las dimensiones clínicas de las características distintivas de cada sujeto, en sus aspectos históricos y en los actuales.

TRANSFORMACIONES DURANTE EL TRATAMIENTO

La existencia de cambios en los procesos de subjetivación que se expresan en la escritura de los adolescentes en tratamiento psicopedagógico nos llevó a reflexionar sobre los articuladores de dichas transformaciones en relación con las intervenciones terapéuticas, las características del encuadre, la relación con los semejantes y los distintos modos de aperturas, como elementos nodales para un análisis clínico del proceso terapéutico.

Llamaremos “transformaciones clínicas en las producciones escritas de los adolescentes” a las modificaciones de los textos que posean mayor ductilidad y riqueza simbólica. Estas modificaciones en los escritos no son lineales ni necesariamente ordenadas, sino que se destacan por su complejidad, heterogeneidad y compromiso subjetivo.

Las transformaciones en la escritura de los adolescentes con problemas de aprendizaje incorporan, durante el tratamiento psicopedagógico, una mayor plasticidad expresiva que permite que los procesos de creación se organicen con la materialidad y la

lógica del lenguaje escrito (atravesado por las significaciones sociales compartidas) y elementos de una subjetividad en proceso de complejización (Cantú, 2011).

En los primeros momentos del tratamiento psicopedagógico, las producciones de algunos pacientes adolescentes se caracterizan por fuertes tendencias a la descarga y la destructividad frente a las propuestas terapéuticas que se pudieran realizar. Rayan las hojas en lugar de escribir o se tiran con bollos de papel que sacan de sus cuadernos, expresando risas prolongadas o silencios impenetrables. La descarga se organiza aquí como un modo privilegiado y casi exclusivo de su relación con el campo social.

La inclusión de palabras, sorpresas, propuestas de dibujos u oportunidades de diversificación del lugar del semejante puede encontrar, a medida que el tratamiento avanza, otros canales de conexión con el afuera.

Las oportunidades de tercerización del afecto, de postergaciones y de acceso a nuevas formas de simbolización suceden de manera muy distinta para cada uno de los pacientes. De acuerdo con los conflictos y las problemáticas psíquicas de cada uno de ellos, las transformaciones y complejizaciones son diferentes.

Se trata, entonces, de actualizar con cada una propuestas y sostenes de sus afectos que puedan referir a las particularidades históricas que ellos tuvieron en los distintos momentos significativos de los avatares atravesados en la constitución de su psiquismo y ponerlos a trabajar con sus modalidades de productividad simbólica actual.

El conocimiento de los antecedentes histórico-subjetivos del paciente resulta uno de los referentes de conocimiento necesario para que el terapeuta pueda hipotetizar sobre alguno de los sentidos de la relación actual del adolescente con el mundo del conocimiento.

No solo las intervenciones terapéuticas son las que producen transformaciones en las oportunidades de simbolización de cada paciente. La relación que cada uno de ellos establece con alguno de los compañeros puede también activar procesos reflexivos de contraposición o alianza e incidir en la productividad simbólica de los adolescentes. La consigna, el cuaderno y el encuadre se constituyen también en espacios de tercerización alrededor de los cuales circulan energías psíquicas renovadas.

El adolescente no mejora en sus estudios solo por concurrir a un tratamiento psicopedagógico sino que, a medida que este avanza, comienza a incorporar también en la escuela recursos psíquicos cada vez más variados que se convierten en herramientas disponibles para resolver –de otros modos– sus dificultades.

La pérdida de rigidez a la cual aspiran las intervenciones terapéuticas no es repentina, sino que aparece durante las sesiones como pequeños cambios no apreciables en forma masiva, que indican transformaciones que no son absolutas ni homogéneas.

Su escritura, por ejemplo, puede comenzar a ser más coherente y expresiva, a referir a recursos simbólicos cada vez más diversos, a incorporar una mayor plasticidad para imaginar otros contextos posibles e incluir nuevas formas de organización para expresar la elaboración de sus sentidos singulares.

Los canales de productividad representativos de un sujeto se diversifican cuando su producción adquiere tintes subjetivantes. Sus dibujos, por ejemplo, comienzan a

expresarse mediante múltiples trazos y colores, así como con imágenes en las que cada sujeto proyecta fantasías que tiñen los gráficos o la escritura con diversidad de formas denotativas de una mayor plasticidad en la relación adentro/afuera de cada paciente.

Los indicadores de complejidad refieren, entonces, a la variabilidad de maneras de expresión del afecto en el producto, más que a la cantidad de elementos de valor cognitivo que el paciente pudiera incorporar progresivamente en sus producciones.

Los problemas escolares actuales asociados a la dependencia y a la falta de creatividad encuentran en la adolescencia una nueva oportunidad para su transformación y cambio. Por lo cual, uno de los propósitos del trabajo con los adolescentes es el abandono de la imposición de una temporalidad excesivamente rígida, ordenada (atravesada por ejes de control), para tratar de incluir aspectos creativos por los cuales circular de manera más rica.

Como afirma Gustavo Cantú (2011), si bien la producción de conocimientos requiere de la organización lógica fundada en las significaciones socialmente compartidas, supone –a la vez, y necesariamente– un enraizamiento *pulsional* que singulariza la dinámica de su investimento significativo. Como plantea el autor, las mediaciones entre la dinámica pulsional y la construcción de conocimientos implican el proceso con el cual cada sujeto se apropia simbólicamente de los objetos de interés libidinal, y de las significaciones que le ofrece su cultura, para crear sentidos subjetivos con los cuales interpretará su propia experiencia y la tramitará en forma mucho más creativa e imaginativa.

Para hacerlo, debe también poder alejarse de sus pulsiones de base y proyectarlas en novedades y pensamientos que le permitan incorporarse al campo social en forma satisfactoria. En palabras de André Green (2001a: 108): “El pensamiento debe obedecer a la doble tarea de alejarse lo suficiente de los derivados pulsionales donde nace, sin dejar de mantener el contacto con sus raíces afectivas”.

Cuando esto puede darse, se instituye un juego de pulsiones de investidura y desinvestidura selectiva asociable a una saludable renovación de pensamientos y producciones imaginativas.

En la clínica, la existencia de espacios reflexivos (sostenes narcisísticos instrumentados por los terapeutas, cuaderno, consignas, tiempos estables e imposición de diferencias desde los semejantes) actúa favoreciendo la postergación pulsional y establece puentes simbólicos necesarios para modificar las relaciones con el campo social y la situación escolar de cada uno de los pacientes.

En síntesis, el encuadre clínico del tratamiento con púberes y adolescentes intenta generar condiciones potenciales para que las formas de tramitar los conflictos preponderantes de cada paciente encuentren vías alternativas de ligadura, procesamiento y resolución de sus problemáticas (Schlemenson y Grunin, 2013).

Para ponderar las características de las transformaciones que se producen durante el tratamiento psicopedagógico de un sujeto, nos centramos en los aportes del psicoanálisis contemporáneo (Green, Aulagnier, Castoriadis, Winnicott) que nos permiten elaborar estrategias terapéuticas que inciden en la complejización y enriquecimiento de la producción simbólica de cada uno de los pacientes. Dichas estrategias suponen realzar,

para cada uno de ellos, los aspectos de la dinámica intersubjetiva que pudieron ser parte de los antecedentes significativos de las restricciones que rigidizan la circulación del afecto alrededor de la actividad representativa de cada sujeto.

Para hacer un seguimiento longitudinal de las transformaciones subjetivas de cada paciente, se elaboró una síntesis que el terapeuta puede completar una vez finalizada cada sesión. De este modo, después de una lectura de varias sesiones se podrán encontrar indicios de transformaciones de dinamización de las producciones ponderados con sentido longitudinal y no acumulativo o lineal.

La lectura longitudinal y clínica de la síntesis de las distintas sesiones de un mismo paciente le permitirá al terapeuta hipotetizar sobre las características y los cambios que cada sujeto hizo durante su proceso de tratamiento.

Si bien la apreciación de la dinámica de los cambios es singular, dichos cambios quedan encuadrados en las características del “envoltorio” (Green, 2012) en el cual se produjeron. Por eso, antes de comenzar con el análisis de la singularidad del proceso que consolida cada paciente, se hace necesario realzar las condiciones *encuadrantes* en las cuales se produjeron. Proponemos, entonces, un análisis por sesión en el cual se expliciten las características del encuadre que se movilizó en cada sesión y los aspectos subjetivos y particulares puestos en juego en cada sujeto.

Completando varias sesiones de esta ficha, se podrá elaborar una síntesis clínica de la trayectoria particular de las transformaciones generadas durante el proceso terapéutico de cada uno de los jóvenes pertenecientes al grupo. La ficha se realiza por sesión y por paciente.

CUADRO 1

Con respecto al encuadre clínico:

- Particularidades de la situación de encuentro en el grupo (ejes espaciotemporales, corporales, afectivos y de pensamiento).
- Consignas de trabajo propuestas.
- Intervenciones terapéuticas destacables.

Con respecto a cada paciente:

- Dinámica intersubjetiva predominante: con los adultos, y los semejantes.
- Modalidades de circulación del afecto y particularidades de su procesamiento en el trabajo representativo.
- Problemáticas expuestas y conflictivas inferidas por el terapeuta.
- Características y niveles de complejidad de la actividad

representativa, que el paciente concretó –o no– durante la sesión.

[8](#). Se considera *huella* (Derrida, 1971) a la inscripción de un signo escrito en el cual se reconoce e imprime la singularidad subjetiva de quien la produce.

[9](#). La siguiente viñeta corresponde al registro desgrabado de uno de los grupos de tratamiento de púberes y adolescentes que estuvo coordinado por el Lic. Gerardo Prol y la doctora María Victoria Rego (ambos terapeutas de la cátedra de Psicopedagogía Clínica de la UBA).

[10](#). Transcripción: viñeta 1: “que coetes”; viñeta 2: “Ho no”; viñeta 3: “que le abra pasado”, “NOSE” [escrito textual].

[11](#). Transcripción: “que a mi no me gustava comer y tuve un sueño que me perseguian los fideos” [escrito textual].

[12](#). “La referencia a la fuerza pone en juego directamente la dimensión del conflicto” (Green, 2007b: 123).

[13](#). La circulación móvil del afecto por los territorios psíquicos permite, en esta línea, activar y anudar cualidades subjetivas singulares a la actividad de representación.

[14](#). Las presentes consignas de trabajo corresponden al registro desgrabado de los encuentros de uno de los grupos de tratamiento de púberes y adolescentes coordinado por el profesor Gerardo Prol y la doctora María Victoria Rego (ambos terapeutas de la cátedra de Psicopedagogía Clínica de la UBA).

[15](#). Transcripción: “El jugador va muy rapido para meter un gol y el otro jugador esta cubriendo” [escrito textual].

Adolescencia, escritura y procesos de construcción identitaria

ESCRITURA Y PROBLEMÁTICAS DE SIMBOLIZACIÓN EN LA CLÍNICA CONTEMPORÁNEA

A continuación se presentan los principales aportes y resultados de la tesis de doctorado del doctor Julián Grunin (2013a). (16)

El objetivo de ese trabajo consistió en caracterizar –en un diseño de trabajo delimitado por el encuadre clínico del tratamiento psicopedagógico grupal– las modalidades de simbolización involucradas en la escritura de púberes y adolescentes, a la vez que explorar sus alcances específicos respecto a los *procesos de construcción identitaria* que se expresan, de modo singular en cada caso, en su actividad narrativa y figurativa.

Para abordar dicho objetivo general, se desarrolló un análisis exploratorio de los procesos de elaboración de sentido comprometidos en las producciones escriturales que los jóvenes consultantes elaboraban en los centros, y también márgenes, de sus cuadernos de trabajo a lo largo de dos años de tratamiento psicopedagógico grupal.

Para eso se ponderó un análisis cualitativo de las producciones escritas de cada sujeto, en la búsqueda de regularidades y diferencias que permitieran distinguir modalidades de investimento de la escritura en el encuadre clínico grupal del tratamiento.

La investigación fundamentó su relevancia en la necesidad de generar nuevas herramientas y mediaciones conceptuales para la comprensión de las problemáticas de simbolización, que resulten aplicables en el área clínica y transferibles al sistema educativo.

El material clínico con el cual se desarrolló la investigación se desprendió del registro de las sesiones de uno de los grupos de tratamiento llevado a cabo en el Servicio de Asistencia que la Cátedra de Psicopedagogía Clínica (17) coordina, desde hace veinticinco años, con sede en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. El servicio atiende a niños y adolescentes con dificultades en sus procesos de aprendizaje, que cursan su escolaridad primaria y secundaria en escuelas públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

La investigación recibió el subsidio del CONICET (18) a través de dos becas doctorales (2008-2013) y una beca posdoctoral (2013-2015), que se inscribieron, a su vez, en el Programa de Investigación de la cátedra de Psicopedagogía Clínica (UBACyT (19) y PICT). (20)

A lo largo de dicho programa, se investigaron las características de los aspectos subjetivos involucrados en las problemáticas de la simbolización en niños y adolescentes, así como sus implicancias en el proceso educativo y sus formas específicas de abordaje clínico.

En particular, los proyectos UBACyT (2008-2011) y PICT (2010-2014) se orientaron a abordar las transformaciones de los procesos de simbolización implicados en las distintas modalidades de producción simbólica (escritural, lectora, discursiva, gráfica) de niños y adolescentes con problemas de aprendizaje que asisten semanalmente a los grupos de tratamiento del Servicio de Asistencia de la UBA.

El diseño de la investigación partió de supuestos de trabajo generales derivados de los resultados producidos en el Programa de Investigación mencionado. Algunos de ellos permitieron realzar las siguientes cuestiones:

- Los púberes y adolescentes con problemas de aprendizaje presentan restricciones en sus procesos de simbolización que limitan el despliegue de su imaginación, reflexión y autonomía de pensamiento en sus modalidades escriturales, gráficas, lectoras y discursivas.
- Las problemáticas de simbolización comprometen la ductilidad psíquica necesaria para el despliegue de la subjetividad en el intercambio con los objetos sociales y de conocimiento.
- Las modalidades de simbolización de un sujeto pueden ser evaluadas a través de las distintas formas de expresión discursiva, lectora y gráfica, y en la producción escrita.
- El análisis de la producción simbólica de cada sujeto permite deducir los procesos psíquicos que singularizan sus modalidades (dúctiles o restrictivas) de elaboración de sentido subjetivo sobre sus conflictivas preponderantes.
- La heterogeneidad de la actividad representativa expresa formas complejas de producción simbólica, que entran el afecto en sus condiciones de complejización, e integran la potencialidad de la imaginación creadora en sus modos singulares de presentación.
- El diagnóstico de la modalidad singular de producción simbólica de un sujeto permite orientar clínicamente las estrategias de intervención en su tratamiento psicopedagógico.
- El tratamiento psicopedagógico potencia transformaciones en los procesos de simbolización de los pacientes jóvenes, que no son absolutas, homogéneas, ni por acumulación lineal de niveles de complejidad simbólica, sino que implican la incorporación de una mayor ductilidad psíquica en sus procesos de elaboración de sentido subjetivo.
- Las transformaciones en los procesos de simbolización pueden evaluarse longitudinalmente (a lo largo del proceso terapéutico) a través del análisis de la producción simbólica.
- El carácter grupal del encuadre clínico del tratamiento favorece la apertura de

formas imprevistas de simbolización, a partir de la promoción del intercambio con las producciones de los otros semejantes y la confrontación con lo ignorado y lo novedoso que realiza el encuentro con la diferencia.

En el marco de dichos proyectos, la investigación de la escritura de los adolescentes se origina con la apertura, en el año 2007, de nuevos grupos de tratamiento especialmente orientados a la asistencia psicopedagógica de jóvenes de entre 11 y 14 años.

El estudio de las problemáticas psíquicas asociadas a las restricciones en los procesos de simbolización pudo distinguirse en la producción escritural de los púberes y adolescentes y motivó interrogantes específicos que orientaron la construcción de mediaciones conceptuales para su abordaje e interpretación.

Las propuestas de abordaje investigativo sobre las problemáticas de simbolización a las que asistimos en la clínica psicopedagógica de púberes y adolescentes con dificultades de aprendizaje se nutren del modelo psicoanalítico (Green, 2010; Aulagnier, 1994; Castoriadis, 1993a; Urribarri, 2011), para profundizar en la comprensión de los aspectos de la subjetividad involucrados en sus procesos de simbolización, sus condiciones de complejización y sus restricciones específicas, expresadas en sus modalidades de producción simbólica (escritura, gráficos, lectura y discurso).

Desde esta perspectiva, se accede a una reflexión teórica continua sobre la complejidad y heterogeneidad de los procesos psíquicos comprometidos en las modalidades singulares de simbolizar de cada sujeto, permitiendo delinear (de modo específico en cada caso singular) las intervenciones clínicas tendientes a generar, durante el tratamiento, transformaciones en sus modalidades restrictivas de simbolización.

En particular, el modelo de análisis de la escritura de los púberes y adolescentes que aquí se propone permitió conocer las modalidades distintivas de simbolización y elaboración de sentidos identitarios de los jóvenes consultantes, orientando así las estrategias clínicas de intervención para la promoción de los procesos imaginativos y de autonomía de pensamiento a la hora de escribir en el cuaderno.

Se intervino sobre sus escritos dado que resultan formas específicas de producción simbólica, especialmente elegidas por los jóvenes contemporáneos, para expresar sus principales conflictos psíquicos en narrativas y marcas singulares de autoría que caracterizan la trayectoria de sus *ensayos identitarios* (Grunin, 2013a).

Se consideró que sus modalidades de ensayo comprometían formas creativas de *trabajo identificadorio* a través de la producción de sentidos y marcas figurales (de alcance identificante), que podían evaluarse en los distintos modos de expresión de la actividad escritural que los jóvenes consultantes desplegaban en sus cuadernos de tratamiento.

En este sentido, la escritura se consideró una forma de producción simbólica en la cual los jóvenes ensayan alternativas de elaboración de sentido y configuración de marcas subjetivas que, a su vez, transforman los modos –hasta entonces instaurados– de representar(se) y proyectar(se) en el tiempo (Grunin, 2013b). Según Liliana Palazzini

(2006: 139): “La noción de trabajo es medular en la teoría psicoanalítica; contiene la idea de movimiento pulsional, de construcción representacional, de dinámica en juego, de creación, de elaboración. Lleva implícita la noción de fuerza en el interior del aparato”.

Los modos en que cada sujeto elabora sus sentidos propios en la escritura adquieren formas específicas de presentación en el cuaderno de tratamiento. Se distinguieron, en consecuencia, dos tipos de producción escritural que los jóvenes desplegaban en el marco del encuadre clínico grupal del tratamiento:

- La escritura *narrativa*, que los jóvenes desarrollaban en el espacio *central* de sus cuadernos como respuesta a las propuestas de escritura (consignas de trabajo) de los terapeutas.
- La escritura *figurativa* (hallada en el transcurso mismo de la investigación), que los jóvenes desplegaban –espontáneamente– en los *márgenes* de sus cuadernos.

Ambas modalidades de presentación comprometían aspectos procesuales, formales, temporales, e incluso de contenido, cualitativamente diferentes entre sí. El análisis de la escritura permitió distinguir modos específicos de producción de sentido que referían a elementos distintivos del proceso identificatorio, expresados tanto en sus aspectos narrativos (del cuerpo central del cuaderno) como en los figurativos (de sus márgenes, tapas, contratapas, bordes y pie de páginas).

El realce investigativo (inicial) de los *procesos narrativos* tuvo, entonces, que articularse con el análisis de los *procesos figurativos* de marcas identitarias que los jóvenes esbozaban en los márgenes de sus cuadernos (ensayos de firmas, bosquejos de emblemas identitarios exogámicos, grafitis, re-creación del nombre propio, entre otras).

Para abordar las dimensiones de estudio mencionadas (escritura narrativa y figurativa), se elaboraron categorías e indicadores de análisis, que permitieron generar mediaciones entre los indicios realizados en el material clínico (escritura) y las hipótesis construidas para su interpretación cualitativa (González Rey, 1999 y 2006).

La escritura adolescente implica, desde este punto de vista, procesos de creación de sentidos subjetivos que adquieren un alcance identitario significativo, al potenciar oportunidades de transformación sobre los modos instituidos de interpretar la experiencia y posicionarse en relación con sus conflictivas predominantes.

Durante la adolescencia, en particular, se suceden procesos inéditos de transformación (corporales, sociales e identitarios), que conmueven la continuidad de las referencias primarias hasta entonces instauradas (Rother Hornstein, 2006; Aulagnier, 1991a), requiriendo, por lo tanto, de nuevos trabajos de subjetivación y construcción de sentido para su tramitación específica (Kristeva, 2001; Green, 1993; Gutton, 1993).

Se ponen en juego trabajos heterogéneos de simbolización, que entrelazan la tramitación de la dinámica pulsional emergente en nuevas representaciones y montajes afectivos, con los procesos de reelaboración de referencias identitarias que se despliegan –con soporte en la producción escrita– a través de la creación de alternativas en las formas de *representar(se)*.

Los jóvenes con problemas de aprendizaje suelen presentar modalidades restrictivas de simbolización (en ocasiones uniformes, fragmentarias o indiscriminadas) que parcializan sus formas distintivas de productividad simbólica, entre ellas, la escritura (Schlemenson y Grunin, 2013).

Anclando en el modelo teórico-clínico del psicoanálisis, se partió del supuesto de que las modalidades de simbolización de los púberes y adolescentes podían evaluarse longitudinalmente (durante el tratamiento) en las formas de expresión de su actividad representativa, a través del análisis específico de sus modos de escritura y elaboración de sentido (Álvarez, 2010; Schlemenson, 2009).

En particular, se destacó que las modalidades de simbolización y construcción identitaria de los jóvenes consultantes podían explorarse en sus transformaciones singulares a través de los distintos modos de presentación de su escritura, desplegada en los centros y márgenes de sus respectivos cuadernos de trabajo durante el tratamiento.

La escritura, como forma de producción simbólica, conjuga modalidades heterogéneas de representación. La actividad escritural articula, así, la investidura de procesos creativos de *invención* de sentidos subjetivos sobre la experiencia (Castoriadis, 2002) con la exigencia de complejización simbólica que esta representa a partir del trabajo de apropiación (singular y subjetivo) de las significaciones socialmente compartidas (código instituido) que viabilizan sus oportunidades de organización secundaria, expresión e intercambio con los otros durante el tratamiento.

Sin embargo, cuando prevalecen restricciones en los procesos de simbolización, en la escritura suelen preponderar modalidades rígidas de elaboración de sentido que acotan la circulación de componentes proyectivos (afectos, aspectos deseantes, atributos imaginativos, entre otros índices subjetivos) en sus producciones particulares (Wald, 2010b).

Las problemáticas actuales de simbolización de los púberes y adolescentes inciden restrictivamente en el despliegue de sus modalidades de producción simbólica (producciones escriturales, discursivas, gráficas y lectoras), de modo que requieren investigaciones específicas para generar herramientas de pensamiento clínico e intervención tendientes a la remisión de sus dificultades.

Estas restricciones derivan en problemáticas clínicas que reducen la capacidad de investimento de la escritura a producciones descriptivas y estereotipadas que carecen de la ductilidad psíquica necesaria para expresar sentidos propios y singulares sobre la experiencia.

En estos casos, los procesos de creación de sentido subjetivo a través de la escritura se empobrecen significativamente. A la vez que se disipa su carácter heterogéneo, se refuerzan formas de representación apuntaladas, casi con exclusividad, en la descripción de aspectos factuales externos con escaso compromiso subjetivo.

Estos modos (uniformes) de representación muchas veces pueden remitir a escritos legibles, con una estructura temporal adecuada y organizados formalmente respetando el código compartido que –sin embargo– suele hallarse desprovisto de cualidades afectivas y atributos imaginativos singulares, entre otros índices de la subjetividad del autor que no

logran aquí integrarse al proceso de escritura.

Cuando el trabajo de pensamiento logra, en cambio, dinamizarse por la singularidad del afecto que lo atraviesa, la trama de la escritura adquiere particularidades de la subjetividad del autor que pueden expresarse por la inclusión de adjetivaciones y de modos verbales que abren el futuro hipotético potencial, la adopción de perspectivas que le otorgan una textura imaginativa a la representación del tiempo vivido, la invención de alternativas de resolución de las conflictivas presentadas, entre otros indicios.

El afecto, como representante que genera condiciones de figurabilidad psíquica, tropieza aquí con defensas rígidas que no permiten su movilidad y ligadura en representaciones. Cuando la rigidez simbólica adquiere tal prevalencia, el lazo con los objetos secundarios puede circunscribirse a formas sobreadaptadas de intercambio con estos, que empobrecen el despliegue de la imaginación creadora y la autonomía psíquica, reduciendo la producción simbólica a modalidades de copia y repetición sin tintes afectivos.

La ausencia misma de escritura en el cuaderno de tratamiento puede expresar, incluso, mecanismos muy rígidos de defensa que obturen en forma significativa la dinámica de los trabajos de simbolización. La posibilidad de proyección de aspectos subjetivos en la actividad escritural se encuentra aquí restringida.

En estos casos, pueden también predominar modalidades repetitivas de descripción de la experiencia concreta, con escasa incorporación de perspectivas singulares sobre lo narrado. Dichas modalidades suelen consolidarse al servicio de sostener el control (defensivo) sobre la eventual filtración de componentes fantasmáticos que, en particular durante la adolescencia, resultan vivenciados (por el yo) como potencialidad de amenaza a la estabilidad del psiquismo, debido a su montaje afectivo difícil de procesar. Por ejemplo, en los inicios de algunas sesiones del tratamiento, la aparición de componentes fantasmáticos remitidos a mociones hostiles en el vínculo con el semejante suele compensarse –al momento de escribir– con producciones descriptivas que anulan la conflictiva y la suplantán por aspectos ideales que se hallan al servicio de disminuir el conflicto.

Las problemáticas de simbolización de los púberes y adolescentes inciden restrictivamente sobre la ductilidad y la creatividad de sus producciones. La acción de la defensa se concreta aquí al servicio de obturar la dinámica de los procesos imaginativos y su montaje afectivo relacionado. La instauración de fronteras rígidas reduce así la energía psíquica necesaria para relacionarse con el mundo (y la propia actividad de pensamiento) de manera dúctil.

Cuando las fronteras entre territorios psíquicos se instauran y funcionan de un modo rígido, (21) se fragmenta la heterogeneidad de la actividad representativa y se empobrecen las condiciones para la circulación del afecto.

Si se consolidan modalidades rígidas de transicionalidad entre las fronteras psíquicas, se obtura el enlace potencial entre las producciones imaginativas de cada sujeto (como trabajo singular de construcción figurativa) y sus condiciones de ligadura en sentidos compartidos con los otros semejantes. (22) En estos casos, la producción simbólica

puede entrelazarse con el referente externo, y ordenarse en acuerdo al sistema de significación compartido pero, al mismo tiempo, carecer de la conectividad (necesaria para todo aprendizaje) con los procesos imaginativos que le imprimen un sentido subjetivo singular.

Para André Green (1996 y 2001a), los *procesos terciarios* son aquellos que permiten conceptualizar la ductilidad del trabajo de simbolización cuando este adquiere una mayor heterogeneidad. Estos procesos implican la puesta en relación (en un equilibrio necesariamente inestable) entre los procesos primarios y secundarios.

El establecimiento de lazos móviles entre los procesos primarios y secundarios garantiza que la producción escritural de cada sujeto no quede reducida a un uso rígido del código socialmente compartido sin enlace con la propia subjetividad del autor, pero también que los procesos singulares de invención de sentidos subjetivos sobre la experiencia no queden disgregados de sus condiciones de ligadura al entramado de significaciones sociales compartidas que organizan, a través de la lógica del proceso secundario, su intercambio fundante con el mundo exterior.

Cuando los procesos de construcción figurativa (inconscientes) mantienen una activa relación con las producciones conscientes, el trabajo escritural se enriquece y adquiere un valor simbólico y metafórico que compromete la singularidad afectiva de su autor.

La ausencia de escritura durante el tratamiento puede implicar aspectos de vacío representacional que testimonian la escasa disponibilidad de representaciones de cosa para generar oportunidades de figurabilidad y creación de sentidos subjetivos. En otros casos, la escasez (o rigidez) de recursos para generar mediaciones representacionales de mayor complejidad puede comprometer tendencias a la descarga evacuativa directa que reiteran el fracaso de los procesos de simbolización (tachaduras, perforaciones de la hoja, borronados, remarcados intensos, uso indiscriminado del espacio, entre otros indicios).

Además, se distinguen modalidades restrictivas de simbolización en las que, cuando tiende a fracasar la rigidez de las defensas, suele primar la infiltración disgregada de contenidos fantasmáticos primarios que empobrecen la organización secundaria del pensamiento. En este caso, las producciones escritas suelen presentar construcciones verbales atípicas que expresan la pérdida del sentido y la ausencia de ordenamiento temporal, entre otros aspectos formales (Álvarez, 2010).

En todos estos casos, la producción escrita se ve empobrecida tanto en su *función* de crear sentidos subjetivos singulares sobre la experiencia, como en la de organizarlos y transmitirlos, dificultando así las oportunidades de intercambio con los otros semejantes.

En este campo de problemáticas, la clínica psicopedagógica incluye estrategias específicas de intervención para potenciar transformaciones posibles (que no resultan lineales, ni homogéneas) en las modalidades rígidas y/o fragmentarias de simbolización de los jóvenes consultantes, que incorporen una mayor ductilidad psíquica en sus diversas formas de productividad simbólica.

Las intervenciones clínicas se orientan a promover la inclusión de una mayor heterogeneidad en la actividad representativa de los pacientes, por sobre la uniformidad o rigidez que suele presentar en los inicios del tratamiento, pues, la adolescencia, como

momento particular en el que acontecen diversas transformaciones (corporales, identitarias, sociales), requiere de procesos dúctiles de simbolización para procesar la intensidad de sus cambios.

Las intervenciones que propician aspectos de heterogeneidad en sus producciones simbólicas buscan favorecer condiciones de complejización en sus recursos para la apertura de alternativas en la tramitación de sus conflictivas preponderantes (histórico-libidinales e identificadoras), que cada sujeto atraviesa o plantea durante la sesión en los dibujos y escritos que concreta en el cuaderno.

Partiendo de la hipótesis de que dichas transformaciones podían evaluarse longitudinalmente, durante el tratamiento, en los niveles de complejización de su actividad representativa (Schlemenson, 2009), se distinguió que los ejes de inclusión de la escritura en el encuadre clínico del tratamiento propiciaban alternativas de simbolización (narrativa y figural) que podían incidir en la complejización de los procesos imaginativos de los adolescentes (Grunin, 2013a).

En síntesis, los resultados de la investigación permitieron definir categorías de análisis de la escritura que los jóvenes desplegaban durante el tratamiento y elaborar hipótesis teóricas de relación entre sus *procesos de construcción identitaria* y sus modalidades singulares de elaboración en la producción simbólica.

Partiendo del análisis de la producción escrita, se aporta un modelo específico de abordaje sobre las problemáticas de simbolización de los púberes y adolescentes, en la búsqueda de estrategias de intervención que faciliten –con la inclusión de la escritura en el encuadre clínico– condiciones de apertura reflexiva, imaginación y creatividad en las modalidades de simbolización de cada paciente.

PROCESO IDENTIFICATORIO EN PÚBERES Y ADOLESCENTES

Para desarrollar el diseño de trabajo descripto, y con el propósito de aportar conocimientos al área temática seleccionada, resultó preciso revisar las distintas producciones teórico-conceptuales que profundizan (desde el psicoanálisis, y en diálogo con otras disciplinas) en la relación del *proceso identificador* y la especificidad de los *procesos de simbolización* que singularizan la dinámica de su trayectoria en púberes y adolescentes.

El reconocimiento de las relaciones (no estáticas ni unidireccionales) entre las formas de constitución de la subjetividad y las condiciones histórico-sociales que las atraviesan (Castoriadis, 1997) resulta imprescindible para comprender los alcances actuales de las significaciones sociales que singularizan, con sus transformaciones permanentes, las vicisitudes del proceso identificador por el que transitan los púberes y adolescentes desde trayectorias diversas.

En la actualidad, diversos autores consideran que la prevalencia de significaciones e ideales asociados, entre otros, a la inmediatez de la presencia, la continuidad o sobrevaloración del tiempo presente ha suscitado nuevos interrogantes que interpelan las formas –hasta entonces conocidas– de subjetivación, construcción identitaria y proyección de futuro de los jóvenes (Saintout, 2009; Gualtero, 2009; Arfuch y Catanzaro, 2008; Rother Hornstein, 2006; Sternbach, 2006; Rolnik, 2005).

Los procesos de simbolización identifican, en la época contemporánea, formas de subjetivación marcadas por la sustitución incesante de objetos, la adherencia y exacerbación de la imagen y la instantaneidad, entre otros aspectos (Sibilia, 2008; Lash, 2005).

Las nuevas formas de simbolización interpelan la nitidez de los límites del espacio (adentro/afuera, público/privado) y la temporalidad (presencia/ausencia), generando, entre otros aspectos, alternativas en los modos de intercambio intersubjetivo entre los jóvenes actuales, que atraviesan sus formas de pensamiento y de elaboración y reelaboración de sentidos identitarios acerca de su experiencia subjetiva en constante transformación. La construcción misma de objetos se encuentra atravesada por rasgos de fluidez, celeridad y simultaneidad, que inciden, de modo heterogéneo, en la cualidad de los intercambios intersubjetivos que singularizan las trayectorias identitarias de los jóvenes en su acceso al campo social, así como sus formas de producción simbólica (Álvarez y Cantú, 2011). Las formas de construcción de sentidos identitarios de los adolescentes actuales adquieren raigambre en un contexto donde la instantaneidad de la imagen y el lenguaje digital cobra relevancia, por lo cual requiere recursos de simbolización dúctiles y complejos para establecer un posicionamiento activo en relación con la diversidad de las ofertas sociales existentes.

Diferentes corrientes disciplinarias han aportado (desde la historia, la filosofía, o bien desde el estudio mismo del discurso y la narrativa) fundamentos conceptuales y epistemológicos que permitieron situar el realce de la subjetividad en los procesos de construcción identitaria de la pubertad y la adolescencia.

Algunos autores profundizaron en el estudio de la *actividad narrativa* en la escritura, como actividad de creación simbólica, fundante del proceso identitario y de historización sobre la experiencia temporal (White, 2010; Klein, 2010; Arfuch y Catanzaro, 2008; Najmanovich, 2008; Saraceni, 2008; Jelin y Kaufman, 2006; Ricoeur, 1999) (véase el desarrollo en el siguiente apartado: “Alcances identitarios de la escritura”).

La concepción de la historia como proceso de construcción acentúa el *carácter creativo de la acción subjetiva* en el proceso mismo de construcción identitaria (Coccia, 2008; Chartier, 2007; Brauer, 2005; Lewkowicz, Najmanovich y Franco, 2004; Koselleck, 2001, entre otros).

Ignacio Lewkowicz (1996 y 1999) propuso, desde un marco histórico-social, algunas conceptualizaciones para comprender las características del trabajo de historización durante la adolescencia. Según el autor, los procesos de reorganización identitaria, propios de la adolescencia, no pueden ser reducidos a una simple *recombinación* (temporalmente secundaria) de marcas subjetivas “preexistentes”, sino que –al igual que

lo considera Philippe Gutton en *Lo puberal* (1993)– dichos procesos comprometerían trabajos originales y específicos. El trabajo de historización en la adolescencia supone, ante todo, un *efecto de suplementación* (23) (Lewkowicz, 1999).

Para Ricardo Rodulfo (2004), lo *suplementario* incluye, en la adolescencia, formas inéditas de encadenar la historia, que habilitan creaciones de sentido que no se hayan prefiguradas en un tiempo anterior.

En la misma línea, Denise Najmanovich fundamenta la cualidad activa y singular de la subjetividad en los procesos de construcción de sentido sobre el tiempo vivido:

Lo nuevo que emerge no está preformado, ni prefigurado, ni latente, antes de llegar a la existencia de lo imaginario. Esto no quiere decir que su emergencia sea completamente inmotivada. Todo lo contrario, toda creación imaginaria nace en la historia, y está tejida con los materiales que ella brinda, pero al mismo tiempo es una creación completamente nueva (Lewkowicz, Najmanovich y Franco, 2004: 336).

Esta concepción compleja de la temporalidad involucra, para Lewkowicz (1996 y 1999), un salto cualitativo respecto a la noción moderna del tiempo *sucesivo* (por la cual, las marcas de un tiempo actual habrían de considerarse como mero complemento de un tiempo anterior, así determinista). También supone una interrogación crítica sobre la institución del tiempo posmoderno. A diferencia de la temporalidad sucesiva, esta última forma de historización resulta asociada por el autor a la llana *exclusión* o *desestimación* de las huellas inscriptas en un tiempo-estado referencial anterior, lo cual implicaría la mera *suplantación* de estas por nuevas marcas de carácter fugaz.

Para nosotros, el proceso identificatorio comprende, durante la adolescencia, trabajos activos de elaboración de referencias identitarias con las cuales un sujeto se representa a sí mismo en un momento de intensas transformaciones (corporales, afectivas, identitarias, sociales, entre otras) que interpelan la continuidad temporal de los soportes identificatorios primarios, requiriendo, por tanto, de nuevas construcciones de sentido para simbolizar el encuentro con lo extraño, novedoso e incierto que promueve la emergencia (inédita) de dichos cambios.

Los procesos de reelaboración identitaria devienen, en esta etapa, como producto de la capacidad de *revuelta* (Kristeva, 2002), en tanto posibilidad de ruptura sobre la fijeza (o adherencia exclusiva) a las certezas y los enunciados identificatorios primariamente instaurados.

Desde los orígenes, la función de sostén y oferta que brinda la presencia del objeto ayuda a generar, con su ausencia progresiva y adecuada, un marco continente (*estructura encuadrante*) para el trabajo de representación. Constituye así un encuadre para la simbolización (Green, 1999a). En el espacio clínico del tratamiento con los púberes y adolescentes, el encuadre cumple una función indispensable para hospedar condiciones de despliegue de los procesos de simbolización. El terapeuta cumple con su *función encuadrante* a modo de sostén activo para que el despliegue de la autonomía de pensamiento tenga un lugar posible. Lejos de reforzar la dependencia al otro como garante de la certezas, las intervenciones del terapeuta encuadran un espacio potencial para el trabajo de pensamiento (Álvarez y Grunin, 2010).

Las propuestas de escritura en cada sesión grupal intentan generar oportunidades de autonomía para que cada joven pueda inventar y ensayar alternativas de elaboración de sentido sobre sus problemáticas particulares, crear proyecciones de futuro antes impensadas, desplegar asociaciones que rompan con la secuencialidad de la trama narrativa, abrir nuevos interrogantes, entre otros aspectos que conmuevan el lugar de la certeza hasta entonces adherida –como lugar de referencia– a los objetos primarios de investidura.

Según Adrián Grassi (2011; véase también Grassi y Córdoba, 2010), el proceso de *construcción-invenición subjetiva* de un proyecto identificatorio comprende, en la pubertad y la adolescencia, *des-identificaciones* fundantes respecto al discurso del conjunto social y familiar, sobre las que habrán de *escribirse* nuevas marcas y expectativas identitarias de interés libidinal que llevarán la firma de su actor (y autor). La proyección de futuro, como investimento de una imagen identitaria anhelada, aunque incierta, permite, para el autor, una salida alternativa, en la adolescencia, sobre la inmediatez de las modalidades de satisfacción pulsional prevalentes durante la infancia.

El *conflicto identificatorio* circula, durante esta etapa, como tensión característica entre la conservación de lo heredado, su puesta en interrogación crítica y la apertura de modos alternativos e instituyentes de *escribir(se)* una historia. “La salida, en relación con el pensamiento heredado, presupone la conquista de un nuevo punto de vista” (Castoriadis, 1994: 36).

Castoriadis destaca que el proceso identificatorio se produce entre dos polos: el primero es el de las significaciones imaginarias sociales, pero en el otro polo (la imaginación radical) estas son mediatizadas por la propia historia del sujeto y son sometidas a la acción creadora de la imaginación (Lewkowicz, Najmanovich y Franco, 2004: 314).

La conflictiva se presenta entre la continuidad de las referencias identitarias primarias y su potencialidad de puesta en cuestión, como oportunidad de *revuelta* que habilita la reelaboración de emblemas, objetos y figuras alternativas de identificación (Kristeva, 2002). Los procesos de reelaboración identitaria derivan, así, para el adolescente, en la construcción de nuevas trayectorias de futuro, que reordenan la configuración del tiempo presente, como los aspectos constitutivos de su historia libidinal e identificatoria. Lo propio del proceso identificatorio “es no quedar nunca cerrado, pero tiene que poder anclar en un punto de partida fijo para que el viajero se oriente por él” (Aulagnier, 1984: 201).

Piera Aulagnier (1977) afirma que, desde los orígenes de la constitución del yo, el proceso identificatorio comprende una relación indisoluble respecto al *trabajo de historización* (parcial y selectivo) emprendido sobre la experiencia temporal. De hecho, afirma: “El yo no puede ser sino deviniendo su propio biógrafo” (Aulagnier, 1991b: 129). Agrega, además:

Es una necesidad de su funcionamiento situarse y anclar en una historia que sustituye un tiempo vivido-perdido por la versión que el sujeto se procura merced a su reconstrucción de las causas que lo hicieron ser, que dan razón de su presente y hacen pensable e investible un eventual futuro (Aulagnier, 1984: 15).

El proceso identificatorio implica la entrada en escena de un tiempo historizado, como acceso al registro simbólico de la temporalidad. El trabajo de historización (como trabajo de escritura de la historia) resalta, así, el carácter indisociable del movimiento temporal respecto al movimiento libidinal de investiduras que activa la ligazón del afecto sobre las representaciones del tiempo vivido. En este punto, la autora atribuye al yo una tarea de escritor. Quehacer que resalta, ante todo, la cualidad activa del historiador en el esbozo singular de su propia historia y devenir (Aulagnier, 1984).

La proyección hacia un tiempo por venir anuda una expectativa de ganancia sustitutiva de placer que activa su investimento en la búsqueda de nuevos objetos de interés libidinal e identificatorio, confiriéndole así un sentido singular a su trayectoria en el escenario de los lazos sociales construidos por cada sujeto.

Al mismo tiempo, la apertura de nuevas trayectorias requiere que el yo consiga garantizar(se) la permanencia de un cierto anclaje identitario, como soporte desde el cual elaborar nuevas escrituras de la historia (Aulagnier, 1984 y 1986).

Para el adolescente se trata de desasirse de las propuestas identificatorias que le fueron asignadas, para pasar a plasmar un proyecto identificatorio que, apoyado en las coordenadas previas, podrá inventar nuevas alternativas a un yo abierto al devenir. Buena parte del trabajo adolescente consiste en esta amalgama de desprendimientos y búsquedas (Sternbach, 2006: 63).

El trabajo *historizante* –a cargo del yo– se halla así destinado a “escribir-construir la historia de su propio pasado para que su presente tenga sentido y para que el concepto de futuro le resulte pensable” (Aulagnier, 1995: 539).

La oferta simbólica y libidinal a cargo del discurso parental aloja un espacio de certeza y sostén necesario para que el yo pueda advenir. El proceso identificatorio supone, durante la adolescencia, un trabajo complejo de reelaboración sobre el entramado de los enunciados parentales primarios que le otorgaban una continuidad, un andamiaje, en el cual identificarse (Aulagnier, 1991a y 1994).

Según Luis Hornstein (2004), uno de los momentos del proceso de constitución del yo es presentado, en la obra de Piera Aulagnier, como efecto de la apropiación activa de las representaciones identificatorias que sobre él formularon los objetos primarios de investidura.

El yo no resulta un producto pasivo de la oferta parental, sino una instancia activa, historizante, que imprime un carácter de autonomía para el proceso identificatorio mismo. André Green acentúa el carácter constructivo de la historia en el proceso identificatorio:

Las vicisitudes de la historicidad no pueden reducirse únicamente a la historia del sujeto, pues este construye su historia y solo llega a ser su autor a condición de que se apropie, modificándola, de la historia que le habrá contado otro y que lo tiene a él como protagonista (Green, 1991b: 186).

Las modalidades singulares de investimento y desinvestimento psíquico de objetos secundarios conllevan un arraigo significativo –aunque no determinista o lineal– en los antecedentes histórico-libidinales e identificatorios establecidos en la calidad de los

vínculos iniciales con los objetos primarios y del campo social (Rother Hornstein, 2006).

En un psiquismo totalmente determinado, no podría suceder nada nuevo, y un psiquismo totalmente abandonado al azar –que fuera solo desorden– no constituiría organización y no accedería a la historicidad [...]. Entender una historia no es tomar partido por una estructura inmutable ni por un caos de acontecimientos aleatorios, sino conjugar lo que permanece y lo que cambia (Hornstein, 2000: 257).

Durante la adolescencia, los objetos primarios son resignados en tanto fuente exclusiva de investidura objetal y narcisista (Hornstein, 2000). Las transmisiones del discurso parental deben poder garantizar un espacio para la caída de la certeza y la emergencia de la duda, en tanto condiciones para la autonomía psíquica en la salida al campo social exogámico.

La proyección a futuro compromete, de acuerdo con las modalidades histórico-libidinales que la singularizan, desplazamientos de la libido a objetos sustitutivos y emblemas identitarios anteriormente inexistentes. Los objetos sustitutivos investidos en el campo social actuarán, de este modo, en tanto soportes libidinales e identificatorios necesarios para acceder a nuevos discursos, emblemas y referencias extrafamiliares (Bleichmar, 1995a).

Las características del contexto familiar, escolar, social y cultural se hallan expresamente implicadas con la dinámica de los aspectos subjetivos que inciden, durante la adolescencia, en los procesos de socialización, construcción identitaria y proyección de trayectorias de futuro (metas, expectativas e intereses) (Aisenson, Castorina, Elichiry, Lenzi y Schlemenson, 2007).

Cuando el espacio del campo social, por el cual los adolescentes circulan desde el espacio escolar, garantiza las condiciones de apertura a nuevas referencias identificatorias, se genera, para cada sujeto, un atractivo indispensable para su ingreso al registro sociocultural. El discurso del conjunto social, representado, por ejemplo, por el espacio escolar, puede anticipar objetos, referencias e ideales sustitutivos que resultan valorados social y narcisísticamente, y habilitar –para el *infans*– un lugar de pertenencia identitaria que le permitirá el investimento de un lugar de autonomía durante la adolescencia para construir(se) un proyecto de futuro.

Uno de los trabajos psíquicos principales de la adolescencia consiste, precisamente, en el investimento de un proyecto identificatorio (Aulagnier, 1991a), que condensa anhelos y afectos que singularizarán la dinámica de su trayectoria esbozada.

En dicho escenario, el proceso identificatorio comprende procesos de *confrontación* con respecto a los modelos identificatorios primarios (Winnicott, 1979). El *desasimiento* de estos, y la inclusión de la extranjería, (24) requerirán, por parte del yo, nuevos reordenamientos afectivos e interpretativos sobre los *documentos* de su propia historia, que le permitan acceder a nuevas posiciones identificatorias (Hornstein, 2000; Rother Hornstein, 1992).

Dichos procesos de reelaboración se transforman en uno de los trabajos importantes a concretar terapéuticamente en el trabajo clínico con púberes y adolescentes con problemas de aprendizaje, a partir de la contraposición con el semejante y el

establecimiento de diferencias.

En la adolescencia, el proceso identificatorio compromete un doble trabajo de síntesis, que oscila, recursivamente, entre la continuidad temporal de las referencias identificatorias primarias y la posibilidad de puesta en suspenso de dichos modelos instituidos (trabajo de revuelta) para la creación de alternativas en las formas de representar(se) y proyectar(se) temporalmente.

El adolescente asume determinado tipo de defensas, pero necesita tener la certeza de ciertas posiciones identificatorias que le garanticen un sentimiento de continuidad de sí para luego encarar nuevas relaciones objetales que (al igual que los objetos primordiales) le reaseguren ser sostén de deseos, placeres y proyectos (Rother Hornstein, 2006: 127).

El acceso a la diversidad de objetos en el campo social exogámico se sostiene en la función *identificante* del grupo de pares (otros semejantes) (Rother Hornstein, 2006). Las transformaciones a nivel identificatorio y libidinal podrán advenir y desplegarse en un espacio (fundante) de intersubjetividad sostenedor de la creatividad y las diferencias.

Las estrategias de intervención en la clínica grupal con púberes y adolescentes toman en cuenta el espacio de intercambio y confrontación con las producciones de los otros semejantes, para potenciar alternativas de simbolización sobre las conflictivas singulares de cada sujeto.

La *invención* de atributos identitarios sustitutivos, que se promueven en los grupos terapéuticos mediante las consignas de trabajo que se proponen en las distintas sesiones, se vinculan al desarrollo de los *procesos imaginativos* y el investimento de un espacio para la interrogación crítica de la realidad (Schlemenson, 2009).

Las problemáticas de simbolización que comprometen, restrictivamente, la *actividad reflexiva e imaginativa* de jóvenes con problemas de aprendizaje afectan la plasticidad psíquica necesaria para una proyección autónoma en el campo social. El espacio terapéutico intenta promover la inclusión de una mayor plasticidad en los procesos de simbolización de cada joven, que transformen sus modalidades inicialmente rígidas de elaboración de sentido y pensamiento.

Las complejas transformaciones que se desarrollan durante la pubertad y la adolescencia alteran el sentimiento de mismidad y la permanencia temporal de las configuraciones identitarias primarias, comprometiendo nuevos trabajos de simbolización para su tramitación específica (Saintout, 2009; Rother Hornstein, 2006).

El trabajo con púberes y adolescentes es especialmente sensible al reconocimiento de la intensidad de las conflictivas y la exigencia de trabajo psíquico para su elaboración. Su experiencia estalla en un campo desconcertante de desfasajes entre sus referencias infantiles, sus transformaciones corporales, sus demandas erógenas, la ambigüedad de los límites, la fragilidad narcisista y los laberintos identificatorios, volviendo una problemática urgente la construcción de nuevos sentidos que permitan una cierta estabilidad (Álvarez y Durán, 2011).

Se consideró, como supuesto de trabajo, que los *procesos de construcción identitaria* podían evaluarse en las distintas formas de presentación de la producción

simbólica de los sujetos en estudio, en particular su producción escrita. Por ese motivo, antes de adentrarnos en la definición teórica de las dimensiones de estudio específicas de la investigación (escritura narrativa y figural), se presentarán –en el apartado que sigue– los principales aportes conceptuales que permiten fundamentar los alcances identitarios comprometidos en la actividad escritural.

ALCANCES IDENTITARIOS DE LA ESCRITURA

Siempre he pensado que la narrativa es el arte primordial de los humanos. Para ser, tenemos que narrarnos, y en ese cuento de nosotros mismos hay muchísimo cuento: nos mentimos, nos imaginamos, nos engañamos.
ROSA MONTERO (2003: 10)

Partiendo de una exploración interdisciplinaria, en el presente apartado se abordan diversas mediaciones conceptuales que permiten caracterizar a la escritura narrativa en su función identificatoria.

Diferentes autores convergen en puntualizar que el trabajo narrativo escritural involucra un carácter *configurante* (25) en los procesos de construcción identitaria (Ricoeur, 1987; Mijolla-Mellor, 1991; Gutton, 1991b; White, 1992; Koselleck, 2001; Arfuch, 2002a; Jelin, 2001; Schlemenson, 2004; Chartier, 2007; Derrida, 2008; Klein, 2008; Saraceni, 2008; Najmanovich, 2008).

La escritura expresa formas distintivas de la actividad psíquica que aluden a un tipo particular de *posicionamiento subjetivo* por parte del narrador, quien potencialmente altera, des-ordena, las formas instauradas de elaborar sentido sobre sus conflictivas preponderantes.

La producción escrita impulsa, a través de la construcción de una trama narrativa, oportunidades inéditas para la creación de otros contextos, perspectivas y/o personajes posibles sobre los que (el narrador) podrá identificarse, proyectando *aspectos imaginativos* singulares que representan elementos indiciarios (Bleichmar, 2006) de su propia intimidad fantasmática (deseos, temores, anhelos):

Narrar una historia implica asumir una perspectiva subjetiva de interpretación del acontecimiento [...]. La elección del sujeto de la enunciación es obra del autor del enunciado, quien se representa y compromete subjetivamente con cada uno de los personajes elegidos para su relato. En la trama narrativa, el narrador emerge subjetivamente desde cada uno de los personajes (Bajtín y Voloshinov, 1998), pudiendo ser estos últimos considerados como posibles depositarios de aspectos íntimos proyectados sobre sus acciones (Schlemenson, 2009: 87).

Desde un enfoque *narratológico* de la escritura, Gérard Genette (2001 y 2004) distingue distintas modalidades de articulación entre la historia, la puesta en relato de esta y la actividad narrativa, en las que –sugiere el autor– pueden discernirse funciones

narratoriales de tiempo, modo y voz que caracterizan el posicionamiento del narrador en el proceso mismo de configuración de una historia. Según Irene Klein (2008), la invención de una trama narrativa implica un trabajo de mediación entre acontecimiento y sentido, entre la heterogeneidad de la experiencia temporal y la puesta en relato de la historia.

Paul Ricoeur (1996) apunta que *la narración construye la identidad*. Los procesos de elaboración identitaria implican un esfuerzo de configuración narrativa, que involucra una perspectiva singular en la organización misma de la trama (histórica o ficcional): “El relato construye la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la de la historia narrada. Es la identidad de la historia la que hace la identidad del personaje” (Ricoeur, 1996: 147).

Hayden White (1992) afirma que la subjetividad del narrador, asociada al trabajo de escritura de la historia, se encuentra dada por la presencia –en la enunciación– (26) de un “yo” que se constituye en el trabajo mismo de representación.

Irene Klein (2007: 64) sostiene que “un sujeto que escribe inventa un yo que narra”. El *valor identificante de la escritura* se funda, justamente, en la posibilidad que tiene el sujeto de *dar* sentido a la realidad, tanto la factual del acontecer temporal, como la simbólica de toda ficción. El sentido, para la autora, no es, de este modo, previo a la escritura. *El escritor construye su identidad* a través de la re-figuración constante de su propia historia, re-creando así lo episódico en una dimensión simbólica específica.

En la misma línea, Emanuele Coccia (2008: 37) considera que el trabajo de representación de la historia implica, primeramente, un acto de *invención*, de imaginación: “es imposible conocer algo en tanto simplemente pasado”.

Por su parte, Denise Najmanovich (2008) reconoce al narrador como un agente activo, productor, en su capacidad de generar nuevas preguntas y sentidos sobre el acontecer temporal, que transforman, incluso, su propio posicionamiento en la trama desplegada. El trabajo del narrador compromete una *función historizante*. Desde este punto de vista, la autora formula que *la actividad narrativa constituye la trama misma de lo que concebimos como nuestra historia*. El narrador se implica en dicha invención imaginativa, que podrá converger en su carácter ficcional y/o autorreferencial. Esta perspectiva presupone aspectos epistemológicos complejos que interrogan la tradición objetivista del positivismo y su concepción cronológica-formal de la temporalidad (*historicismo de la simplicidad*), según la cual el historiador se hallaría des-implicado de la trama producida, en razón de que solo se limitaría a reordenar secundariamente una historia “ya escrita”, con la pretensión de reconstruirla (develarla) racionalmente en el campo del relato.

Desde la perspectiva lingüística de análisis de la narrativa, Mijaíl Bajtín (Bajtín y Voloshinov, 1998) sostiene que el signo escrito no coincide, como una relación de identidad lineal, con el objeto al que se refiere, sino que persiste siempre una distancia inabordable entre ambos. La orientación del enunciado escrito nunca será neutra u objetiva, sino que, delimitada por el contexto dialógico que define a toda enunciación, conllevará siempre la marca subjetiva, interpretativa y el acento afectivo del narrador en

su posicionamiento singular sobre lo representado.

Realizando aquí una articulación con un enfoque narrativista de la historia, Leonor Arfuch (2002a) indica que *la narrativa constituye la modalidad por excelencia de escritura de la historia*. Destaca, en su despliegue mismo, el rol *configurativo* de la trama como “puesta en sentido” sobre el tiempo vivido. Su función, pues, se encuentra lejos de reducirse a una captación “fiel”, o simple reproducción, en el tiempo presente, de sucesos o vivencias ligadas a un tiempo pasado. En esta línea: “En la narración, el sujeto extrae los antecedentes desde su pasado, se ordena en una estructura narrativa que da cuenta de la representación que tiene de su presente y anticipa un futuro imaginado” (Schlemenson, 1999: 23).

Para Arfuch (2002b), es a través de la narrativa como el sujeto le otorga nuevos sentidos posibles a la realidad. El narrador funda, así, su identidad a través del trabajo de *re-figuración* de su propia historia (abierto siempre a nuevos deslizamientos), re-creando aspectos del acontecer significativo de la experiencia temporal en una dimensión narrativa.

Desde un punto de vista histórico de abordaje de la actividad narrativa, Reinhart Koselleck (2001: 57) subraya el lugar de *la historia como escritura*: “Por medio de la narración o la escritura se constituye la historia”. Remarca, en este punto, que existe una distancia constitutiva entre lenguaje y experiencia, la cual señala un hiato fundamental entre el desarrollo de la historia efectiva y su interpretación en el campo del relato. Se realza, por ende, la potencialidad de apertura de la representación (escrita, discursiva) a nuevas “re-escrituras” posibles, mediando el carácter creativo de la acción subjetiva que no hace sino revelar el posicionamiento mismo del narrador. Su posicionamiento compromete, a través de la escritura, un trabajo complejo de mediación historizante, indisoluble de su carácter *identificante*.

Desde un enfoque historiográfico, Roger Chartier (2007) apunta que es sobre todo a partir de la década del setenta cuando los historiadores comienzan a poner de relieve la tensión entre la forma retórica y narrativa de la historia como construcción de un relato histórico o ficcional, y, por otro lado, su estatuto de “conocimiento verdadero o comprobado” que lo sustentaría en la experiencia del tiempo vivido. Para el autor, el reconocimiento mismo del conflicto pone en cuestionamiento la *epistemología de la coincidencia*, remarcando así la brecha (no coincidencia absoluta, o unívoca) entre la narración y lo narrado. Chartier propone a la actividad narrativa como un trabajo de interpretación (plural y heterogéneo) que –refiriéndose aquí al paradigma “indiciario” de Carlo Ginzburg– parte siempre de las *huellas* de un tiempo anterior para producir nuevos sentidos.

Para Michael Foucault (1980 y 2010), la escritura de la historia, genealógicamente dirigida, no tiene como finalidad reconstruir las raíces, el centro único, de nuestra identidad, sino hacer aparecer todas las discontinuidades que nos atraviesan. En palabras de Arfuch (2002b: 25), la historia no sería, entonces, sino la “reconfiguración constante de historias, divergentes, superpuestas, de las cuales ninguna puede aspirar a la mayor “representatividad”.

Según Paula Sibilia (2008), la narrativa nos constituye como sujetos, en tanto propicia la construcción de sentidos (identitarios) que otorgan forma y contenido a la propia experiencia del yo. Sin embargo, señala, dicho relato no se reduce a la *representación* de la historia que se ha vivido, sino que la *presenta*, es decir, la moldea, le concede consistencia y sentido.

En esta línea, diversas lecturas del concepto de “representancia”, apuntado por Ricoeur (2003), permiten advertir la tensión inherente a las relaciones de lo histórico-vivencial y la ficción de la escritura que lo transforma (Vanhuylst, 2011). La representancia es, pues, introducida como un concepto que intenta superar la dicotomía del dispositivo presentación/representación, subrayándose (de esta forma) que, entre el relato y los acontecimientos, no existiría una relación de mera reduplicación (Micieli, 2007).

Hayden White (1992) remarca, aquí, que la actividad narrativa involucra, en el trabajo mismo de configuración de la trama, aspectos de la subjetividad del narrador, quien, al mismo tiempo que *reconstruye* los acontecimientos en un relato (ficcional o histórico), incorpora interpretaciones alternativas sobre lo narrado que adquieren un valor *identificante* para el “escritor”.

Para Ricoeur (1995), la escritura de ficción ignora la pretensión de verdad característica del relato histórico, *suspendiendo* así la pretensión de establecer una relación uniforme respecto al eje de la referencialidad. Sin embargo, ambos modos narrativos (escritura *histórica* y *ficcional*) se relacionan en cuanto a la actividad configuradora de la trama, como mediación de la *imaginación creadora* que identifica – ya sea en uno u otro– la *perspectiva* subjetiva del autor en la proyección de sus propios sentidos (singulares). Según Vigotsky (2003), la imaginación constituye el fundamento mismo de la función creadora. Implica una actividad psíquica de transformación, que se apoya en la historia, en una materialidad brindada por la producción de huellas e impresiones, y que el sujeto podrá alterar (transformar) en la construcción del tiempo presente.

Respecto a la relación entre identidad y narración, Ricoeur (2003) afirma que es la *función narrativa* la encargada de articular la puesta en sentido del acontecer temporal con los procesos de constitución de la identidad del sujeto.

En la misma línea, Irene Klein (2007) sostiene que la trama narrativa media entre el acontecer histórico y la interpretación singular que el sujeto construye sobre este, transformando, re-creando, lo episódico en la elaboración entramada de nuevos y múltiples sentidos de alcance identitario. El *escritor* no se limita a “contar una historia”, sino que construye su propia identidad en el proceso mismo de re-figuración del tiempo vivido en el campo simbólico del relato, anudando acontecimientos que responden a la interpretación subjetiva que el *historiador* hace de ellos.

Desde la *perspectiva psicoanalítica*, Piera Aulagnier (1984) atribuye al yo una función de *escritor* de la historia, que relaciona con su actividad interpretante, de búsqueda y elaboración de referencias identificatorias en distintos momentos de complejización del psiquismo. En la misma línea, Luis Hornstein (2006) apunta que *más*

que leerse, la historia se escribe, se construye; fundando nuevas simbolizaciones sobre los vestigios de la historia, entrelazando experiencias y construcciones fantasmáticas que entraman pasado, presente y futuro. Vale decir, como afirmaba Freud (1908: 130): pasado, presente y futuro son como las cuentas de un collar engarzado por el *deseo*.

André Green (1991b y 2001b), por su parte, afirma que la noción de *verdad histórica* implica, ante todo, una *construcción après coup*, más que una referencia lineal a una materialidad fehaciente de un tiempo anterior. Ligeros tropiezos, confusiones cronológicas inesperadas, reacciones afectivas imprevistas en el relato de los acontecimientos vendrán a suministrar indicios representativos de los artificios de la construcción, es decir, de la presencia de un proceso historizador que es signo de una temporalidad en acción, donde el continente importa más que el contenido.

Según Emanuele Coccia (2008), la imaginación –como el proceso que define lo propiamente humano– radica, justamente, en los agujeros, en las intermitencias del pensamiento consciente.

Para Serge Tisseron (1994), el proceso de producción de *marcas* escritas (particularmente aquellas figurales) no se reduce a un movimiento de trasposición lineal de un texto “ya escrito”, que preexistiría originariamente en el autor y que solo habría de develarse; más bien se trata de un *acto creativo* que se plasma en un espacio y tiempo original.

Mijolla-Mellor (1991: 84), por su parte, profundiza en las relaciones de la actividad escrita con el trabajo de historización expresado en su proceso mismo de producción. Para la autora, el signo escrito representa un potencial indiciario productivo en el proceso identificatorio, en tanto se concreta a cargo de un sujeto posicionado como *autor*, agente activo de su propia historia esbozada: “El proyecto identificatorio y la versión que el sujeto se forma de su propia historia son profundamente retocados y reorganizados. La escritura acompaña y trae su apoyo a esta reelaboración”.

Para Philippe Gutton (1991b), la escritura posee, particularmente en la adolescencia, una *función identificante* que –como añade Mijolla-Mellor (1991)– permite al sujeto configurar(se) una imagen de sí en la cual reconocerse: “El yo del enunciado escrito sería un pedazo de rompecabezas (muy importante en el escritor) en la construcción del Yo (*je*) de la enunciación, del Yo que se identifica” (Gutton, 1991b: 97).

Jacques Derrida (1989) acentúa, a su vez, el carácter de *iterabilidad* del signo escrito, que implica, ante todo, una ruptura respecto a su contexto “referencial” de inscripción, y que habilita condiciones para la invención de marcas *suplementarias*: “Esta fuerza de ruptura se refiere al espaciamiento que constituye el signo escrito [...]. Este espaciamiento no es la simple negatividad de una laguna, sino el surgimiento de la marca” (Derrida, 1989: 358-359). El autor critica la concepción formal de la escritura, a la que considera como mera expresión secundaria o réplica de un *texto* “preestablecido” que habría simplemente de ser transcripto: “No hay un punto de referencia absoluto y ahistórico; y la ausencia de esa referencia, y la consiguiente historicidad radical del campo, hace que necesariamente quede librado a la multiplicidad, a la heterogeneidad” (Derrida y Ferraris, 2009: 26). En este sentido, postula al trabajo de escritura como

espaciamiento, como trabajo de producción (27) de marcas identitarias que podrán adquirir oportunidades *diseminativas* (28) inesperadas:

¿Qué es, entonces, la identidad sino aquello que, por más que queramos determinar, rescatar o develar, se nos escapa, se esconde y permanece indefinido? No porque no hayamos llegado al núcleo o porque ella, la identidad, esté escondida en algún recóndito y profundo lugar, sino, tal vez, porque no sea presencia, sino espaciamiento (Vicentini de Sampaio, 2006: 97).

Según Gerardo Prol (2009), la función de la escritura constituye, en la adolescencia, un *acto de publicación* que orienta la articulación de aspectos *privados* con la producción de lo íntimo. La escritura se inscribe, así, como un testimonio del proceso de construcción identitaria. Para Ortiz Frágola (1995 y 2011), el escrito adolescente se dirige siempre a un otro destinatario (“lector real o imaginario”) en el cual encuentra el soporte identitario adecuado para representarse a sí mismo en un eje temporal.

Gina Saraceni (2008) atribuye al escritor un papel activo en el proceso identitario, cuya función, señala, será la de inscribirse en una genealogía posible (ficción narrativa, para Frigerio y Diker [2010]), sobre la que podrá identificarse para narrar su propia historia; lo cual, agrega, “no es un proceso mecánico que ocurre sin la participación del individuo sino, por el contrario, exige una construcción, un trabajo crítico de elaboración, adecuación y actualización de la herencia recibida” (Saraceni, 2008: 18).

Para Najmanovich (2008), el trabajo del historiador se define, en la misma línea, por su compromiso en el diálogo activo con los vestigios e indicios de un tiempo pasado, que se prestan –como materialidad– a nuevas escrituras y reelaboraciones historizantes posibles. Saraceni (2008) considera que la escritura narrativa involucra, para el sujeto, un trabajo prospectivo y retrospectivo a la vez, abierto a nuevos procesos de *relectura* de la historia.

Daniel Brauer (2005) considera que la función de la escritura narrativa pone de relieve, justamente, el carácter del conflicto entre la exigencia positivista, fáctica, de objetividad, y, además, el relativismo narrativista, diluyendo así dicotomías simplistas, o dilemas ilusorios, que reducirían la complejidad de los procesos de construcción identitaria en la escritura a la mera correlación lineal entre la representación y “lo representado”.

La narración entrelaza aspectos de la objetividad, con interpretaciones subjetivas que se concretan cuando se potencian la imaginación y el posicionamiento crítico del narrador. El acto de narrar tiene, entonces, una doble vertiente: se nutre de los acontecimientos reales y, al mismo tiempo, expresa, en su interpretación posterior, aspectos de la subjetividad del narrador (Schlemenson, 2009).

La escritura entrelaza, de modo dialéctico, *historia* y *ficción*. Esta concepción desplaza el centro de atención, de la concepción referencial de los hechos históricos “objetivos”, a la noción de *escritura de la historia*: “La narración de una vida, lejos de venir a ‘representar’ algo ya existente, impone su forma (y su sentido) a la vida misma” (Arfuch, 2002a: 30). Arfuch define, así, la complejidad de la *tarea del escritor* en el intervalo entre herencia y creación, entre la imposición de los géneros instituidos y la

marca de su subjetividad: “No habrá entonces algo así como ‘una vida’ –a la manera de una calle de dirección única– que preexista al trabajo de la narración, sino que esta, como forma del relato y, por ende, como puesta en sentido, será un resultado” (Arfuch, 2002a: 65). En este punto, Vicentini de Sampaio (2006: 98) propone que la utilización del término “identificación” podría ser más productiva que la de “identidad”. Justifica tal opción en que este último término remitiría, más bien, a algo concluido, unificado, que porta la idea de “mismidad”. Por el contrario, la noción de *identificación*, que trae la acción en el propio sufijo, da la idea de algo que está haciéndose, inconcluso y “abierto”.

En síntesis, la escritura puede ser explorada, desde perspectivas disciplinarias diversas, en su función identificatoria e historizante. Las diferentes conceptualizaciones introducidas permitirán, en esta línea, comprender los fundamentos teóricos sobre los que se asienta el abordaje de los procesos de simbolización comprendidos en la producción simbólica escritural y sus alcances sobre los trabajos de construcción identitaria.

ESCRITURA NARRATIVA Y FIGURATIVA: CENTRO Y MARGEN

Se fundamentan, en este apartado, los principales ejes teóricos que caracterizan a las dos dimensiones de estudio en las que se asienta el proceso de investigación: *escritura narrativa* y *escritura figurativa*.

El encuadre clínico del tratamiento psicopedagógico grupal incluye a la escritura como uno de los ejes principales para intervenir sobre sus formas restrictivas de simbolización y potenciar alternativas (de elaboración, interrogación, e invención imaginativa) sobre las modalidades rígidas o uniformes de tramitación y resolución de sus conflictivas preponderantes (Schlemenson y Grunin, 2013).

La actividad escritural que los púberes y adolescentes consultantes desarrollan en sus propios cuadernos de trabajo durante el tratamiento compromete dos dimensiones distintivas que requieren ser definidas en su especificidad.

Ambas implican procesos singulares de elaboración de sentido y *ensayo* espontáneo de marcas novedosas de autoría. Estos adquieren, en el encuadre clínico transferencial, modalidades heterogéneas de simbolización, que se expresan en sus aspectos *narrativos* (inscriptos en el espacio central del cuaderno) y *figurales* (de sus márgenes). Los diferentes tipos de escritura presentan alcances identitarios específicos, de los cuales se diferenciará el concepto de *margen* como eje central para pensar los procesos de simbolización específicos de la pubertad y la adolescencia actuales (Grunin, 2013a).

En ambas dimensiones de la escritura, se ponderaron diferentes modalidades de *trabajo identificatorio* (29) que los púberes y adolescentes concretaban, durante las sesiones, en sus respectivas producciones en el cuaderno.

Las conceptualizaciones teóricas por desarrollar permitirán delimitar:

- Las producciones escritas narrativas que los púberes y adolescentes despliegan en el *cuerpo central* del cuaderno, como respuesta a las consignas de trabajo que los terapeutas proponen –como intervención clínica– en cada sesión.
- Las marcas escriturales de carácter figurativo que los jóvenes inscriben, espontáneamente, en los *márgenes* (laterales, inferiores, superiores) de sus cuadernos, así como en sus tapas y contratapas.

La escritura narrativa (centro)

El objeto de análisis de la escritura narrativa no comprende, en la presente investigación, la modalidad de adquisición del código del lenguaje escrito en términos de su adecuación social a la normativa canónica instaurada (Prol, 2004), sino su apropiación significativa a partir del trabajo de simbolización que permite su utilización para producir sentidos subjetivos singulares (de alcance identitario) sobre la propia experiencia.

En esta línea, para poder caracterizar los supuestos teóricos que sostienen el abordaje de la escritura narrativa en su función identificatoria, resulta necesario, en primer lugar, definir su modalidad de presentación y despliegue en el encuadre específico de la clínica psicopedagógica grupal con púberes y adolescentes.

En el tratamiento, la expresión *narrativa* de la escritura –como forma particular de producción simbólica– suele presentar características formales, procesuales y de tramitación de las conflictivas, que la distinguen de otras formas de producción.

La escritura narrativa se organiza, formalmente, en el espacio central del cuaderno e involucra un ordenamiento temporal de acuerdo con esquemas compartidos de utilización del código. Compromete procesos de mediación entre elementos fantasmáticos y representantes afectivos que se ligan en representaciones de palabra, para así organizar (de manera secundaria) las condiciones de transmisibilidad e intercambio hacia el exterior de los sentidos subjetivos creados. El esfuerzo centrado en la configuración de una trama narrativa intenta cohesionar, en la puesta en relato de una historia (ficcional o autorreferencial), enlaces de sentidos singulares sobre la experiencia temporal, que resultan asociables a indicios particulares de las conflictivas de cada paciente.

La convocatoria a escribir en el cuaderno comprende una estrategia específica de intervención en la clínica psicopedagógica. Ante todo, esta se encuentra dirigida a propiciar transformaciones en las modalidades uniformes, rígidas, de simbolización involucradas en la producción simbólica de los jóvenes, intentando generar, a partir de propuestas diversas de escritura, una mayor plasticidad y movilidad del afecto en el trabajo representativo de cada paciente.

El encuadre clínico se encuentra delimitado por condiciones continentales (como la permanencia de un tiempo y espacio de trabajo, (30) el uso del cuaderno, la posibilidad de intercambio con los otros semejantes) que generan oportunidades para que el

despliegue de la subjetividad en la producción simbólica (por ejemplo, la producción escritural) pueda ser investido como un medio de expresión, a la vez instituyente, de sentidos singulares sobre las problemáticas particulares de cada sujeto.

En la clínica con púberes y adolescentes, las propuestas de escritura se orientan a propulsar oportunidades de creación de alternativas sobre los modos instaurados de simbolizar sus conflictivas preponderantes. La inclusión de la ficción crea un espacio continente para *ensayar*, sobre el proceso de configuración de la trama, diversas perspectivas y formas de posicionamiento sobre lo narrado (Grunin, 2013a).

Cuando la actividad imaginativa se articula en herramientas simbólicas destinadas a la construcción de sentidos propios y el despliegue de componentes proyectivos singulares, la elaboración de las conflictivas logra integrar, a través de la escritura, nuevos atributos, afectos y significaciones que permiten conferirle una perspectiva subjetiva al trabajo de interpretación de la experiencia (Grunin, 2013a).

En esta línea, la producción escrita expresa modalidades singulares de elaboración de sentidos que, en el contexto del encuadre clínico grupal, adquieren oportunidades de *re-creación* en el intercambio fundante con las producciones de los otros semejantes (Schlemenson y Grunin, 2013).

El escrito producido por los jóvenes en cada sesión grupal, resulta, de este modo, abierto a los otros semejantes (ahora devenidos en lectores), quienes –al mismo tiempo que *recrean*, con sus asociaciones, preguntas y comentarios, la trama del sentido propuesto en el texto escrito original– sostienen (para el autor) la posibilidad de reconocerse en su producción singular desde otras perspectivas posibles, desde las cuales produce sus transformaciones.

Según Ortiz Frágola (1995: 654), “el escrito adolescente se inicia como confidencia, aunque incluye en su interior un mensaje hacia un mundo más amplio. Dicho mensaje apunta a buscar un soporte para la identidad en el reflejo de la mirada del lector real o imaginario”.

El encuadre grupal del tratamiento con púberes y adolescentes intenta propiciar la apertura de procesos *de-constructivos* sobre la homogeneidad de las marcas inscriptas (Derrida, 2008). De este modo, el texto escrito por los jóvenes “no adquiere un sentido sino a través de la actividad de interpretación de sus lectores: actividad que reconstruye el sentido a partir de los indicios que están disponibles en la materialidad textual” (Klein, 2007: 77).

El trabajo con la escritura narrativa intenta dar lugar a movimientos de apertura (infrecuentes en jóvenes con problemas de aprendizaje) de procesos asociativos, reflexivos e imaginativos que potencialmente *des-ordenen* los sentidos instituidos, en beneficio de la creación de otras formas posibles de configurar y simbolizar las conflictivas en juego:

Las intervenciones terapéuticas en la escritura anclan en el análisis de las características de las huellas con las cuales el sujeto concreta sus escritos. A partir del concepto de huella como marca singular (Derrida, 1971), se puede iniciar un proceso de-constructivo. El trabajo de-constructivo invita a leer la escritura de otro modo, a invertir su jerarquía, a abrir procesos asociativos y diseminativos alejados de la causalidad lineal, de

modo de ampliar los sentidos condensados alrededor de los errores (Schlemenson, 2009: 97-98).

En el presente encuadre clínico, la *actividad de-constructiva* deriva, como condición de posibilidad, de un proceso complejo de investimiento (a cargo del autor) sobre su propia producción escrita tomada como objeto de trabajo. A partir de dicha actividad, se inician procesos asociativos de incorporación de sentidos anteriormente inéditos. El sujeto se reconoce en dicho proceso y produce novedades que lo enriquecen.

Para Irene Klein (2010), dicha actividad ocurre en la intersección del mundo del texto y del lector, quien potencialmente *refigura* lo ya escrito. El trabajo de lectura implica, entonces, la invención de un nuevo espacio de enunciación en el que podrán coexistir diversas voces, sentidos y tiempos (Coccia, 2008).

En esta línea, las propuestas de escritura que se destacan en la clínica psicopedagógica con púberes y adolescentes intentan abrir nuevas oportunidades de historización, *trabajo identificador* y circulación del afecto sobre las conflictivas esbozadas en el cuaderno.

La narrativa en la escritura inaugura mediaciones afectivas y representacionales singulares entre lo histórico-vivencial y los modos particulares de interpretación de la experiencia, que propician, en su proceso mismo de producción, la configuración de nuevos posicionamientos subjetivos (Ricoeur, 1995; Genette, 2004).

La convocatoria a escribir pretende abrir, de-construir (Derrida, 2008), las formas habitualmente rígidas de simbolización de las conflictivas, para producir una mayor plasticidad en la expresión de sus afectos y potenciales de puesta en sentido sobre ellas (Grunin y Schlemenson, 2011a y 2011b).

Cuando los niños y jóvenes presentan restricciones en sus procesos de simbolización, su escritura suele concretarse (en el contexto clínico) de un modo ilegible en producciones caracterizadas por fuertes descargas expresadas, por ejemplo, en tachaduras y borroneados. En otros casos, la proliferación indiscriminada de elementos fantasmáticos disgrega toda oportunidad de ligadura a través del proceso secundario, empobreciendo así las condiciones de organización y transmisibilidad de sentido hacia el exterior. Algunos jóvenes suelen manifestar una gran pobreza expresiva en producciones descriptivas caracterizadas por el uso rígido de un solo tiempo verbal, la ausencia de modos verbales hipotéticos y la concatenación yuxtapuesta de acciones simples referidas a elementos factuales externos (Schlemenson, 2004). En otros casos, se destaca la utilización de la copia de modelos externos (sobreinvestidura de lo real), como único modo de escritura denotativo de un intenso distanciamiento subjetivo sobre la conflictiva psíquica.

Según Julia Kristeva (1991) la singularidad de la producción escrita se articula, para organizar la transmisibilidad a un otro, al sistema de códigos o representaciones socialmente compartidas. Dicho *filtraje* puede habilitar un lugar de inscripción para un discurso *vivo* y productor de sentidos subjetivos, o bien –como remarca la autora– investirse activamente al servicio de obturar la figuración de contenidos fantasmáticos, dando lugar, entonces, a escritos estereotipados, vacíos, “como si”, o clichés.

Los niños y jóvenes con problemas de aprendizaje expresan dificultades para construir una trama historizada, lo cual tiende a clausurar, rigidificar, o bien fragmentar, las oportunidades de enlace entre sus problemáticas internas y la representación simbólica de sus sentidos a través de la producción narrativa (Álvarez, 2010).

Los efectos de la clausura en la temporalidad se destacan por el realce de la secuencialidad lineal de lo narrado. La descripción rígida de referentes externos (Wald, 2010a) prevalece, en estos casos, por sobre la expectativa de investimento de las propias funciones psíquicas al servicio de la actividad imaginativa y la producción de sentidos propios sobre la experiencia subjetiva.

En la adolescencia, subraya Ortiz Frágola (2011), se destaca una temporalidad específica que concede un espacio para *ensayar*, para buscar nuevos roles y “testear” distintos modelos de identificación, vitales para configurar una identidad que sobrevendrá, con mayor estabilidad, con la entrada al mundo de la adultez.

Anclando en los aportes teóricos de Paul Ricoeur, Irene Klein (2010) precisa que *el registro de la ficción mantiene en suspenso la referencia*, es decir, no posee un alcance práctico inmediato. En este sentido, agrega la autora, la escritura ficcional compromete un “laboratorio” de formas en el cual el narrador *ensaya* distintos posicionamientos y configuraciones posibles sobre las acciones representadas.

Desde este marco teórico, cobran relevancia, para la presente investigación, aquellas propuestas escriturales (consignas de trabajo) que, en el marco del encuadre clínico del tratamiento psicopedagógico, incorporan el registro de lo ficcional en el trabajo con los púberes y adolescentes.

El posicionamiento subjetivo del narrador adquiere, en el encuadre clínico, formas posibles de expresión que aluden a la invención de nuevas tramas, desenlaces y/o perspectivas sobre lo narrado, que “lo distancian” de sí mismo y lo representan en otros espacios, tiempos y/o personajes posibles con los que podrá identificarse.

En esta línea, las propuestas escriturales que incorporan la ficción en la actividad narrativa tienden a facilitar una distancia óptima (entre el narrador y lo narrado) que establece nuevas oportunidades de simbolización, tramitación del afecto y reelaboración de las conflictivas implicadas en la producción simbólica de los pacientes.

En síntesis, la escritura narrativa puede ser comprendida en su función identificatoria, a partir de la consideración de tres ejes que se articulan entre sí para su abordaje complejo:

- La modalidad posicional del narrador en el proceso de historización sobre la experiencia temporal.
- La modalidad de integración del afecto en el trabajo representativo.
- La modalidad de tramitación de las conflictivas identificatorias bosquejadas en los escritos construidos.

La escritura figurativa (margen)

En los inicios de la investigación, la propuesta de análisis de las modalidades de trabajo identificatorio comprometidas en la producción escritural se centraba, con exclusividad, en la dimensión narrativa de la escritura que los jóvenes desarrollaban en el centro del cuaderno como respuesta elaborativa a las consignas de trabajo que los terapeutas proponían en cada encuentro grupal.

Sin embargo, a lo largo del proceso investigativo, se registró un importante hallazgo, imprevisto en sus inicios, y de alcances significativos para el abordaje teórico y metodológico de la tesis.

La distinción de modalidades diversas de trabajo identificatorio implicadas en las distintas formas de presentación de la escritura en la clínica con púberes y adolescentes exigió ampliar el diseño de la investigación para pensar mediaciones que permitieran abordar la especificidad de ambas producciones (narrativas y figurales).

Comenzó a discernirse, pues, que los adolescentes consultantes desarrollaban un tipo novedoso de escritura que conmovía las características formales, temporales, de contenido, e incluso de organización del espacio, hasta entonces conocidas en la escritura narrativa convencional. Se distinguieron, en esta línea, producciones espontáneas, no solicitadas en las consignas de trabajo de los terapeutas, que los jóvenes elaboraban – integrando recursos figurales mixtos– en los márgenes de sus respectivos cuadernos en distintos momentos de las sesiones (Grunin, 2013a).

El descubrimiento de esta forma de escritura, propia de los adolescentes, enriqueció la construcción de fuentes alternativas (y heterogéneas entre sí) para el abordaje del recorte investigativo propuesto. A la organización narrativa de la escritura, se le sumó, entonces, una nueva dimensión de estudio con legalidades y características específicas: *la escritura de los márgenes*.

Muy pronto, comenzó a distinguirse que la escritura que los púberes y adolescentes desarrollaban en los márgenes comprometía procesos de *figurabilidad* cualitativamente diferenciales respecto a la narrativa convencional concretada en el cuerpo central de sus cuadernos, y que se hallaban, la mayoría de las veces, al servicio de la elaboración imaginativa de sentidos de alcance identitario (por ejemplo, como muestra paradigmática, el ensayo de firmas, (31) entre otro tipo de marcas distintivas que los jóvenes bosquejaban, espontáneamente, en sus cuadernos).

La escritura en los márgenes implica un tipo particular de producción simbólica, como forma de invención de huellas que conllevan un valor identificante significativo para su autor, que adquiere transformaciones durante el proceso terapéutico.

Sobre los ensayos de firmas en el cuaderno, comentaba una de las jóvenes consultantes (quien firmaba algunos de sus escritos al finalizarlos): “Es que hay veces que los grandes tienen firmas raras [...]. Es que para mí la firma es algo difícil... por ahí no sabés si hacer esta (firma en el cuaderno) y después vas a un lugar y no te sale la misma”.

Durante la adolescencia, la circulación por los márgenes remite a un trabajo complejo por el cual la posibilidad de restarle adherencia al centro, como espacio de referencias instituidas, activa la exploración –como ensayo– de alternativas de identificación que

comprometen aspectos de la intimidad de cada sujeto en proceso de configuración.

El proceso de producción simbólica en los márgenes del cuaderno, compromete, a su vez, un trabajo complejo de construcción de mediaciones entre la dinámica afectiva y el trabajo de representación, que devienen en la elaboración de marcas indiciarias, distintivas, de la subjetividad del escritor.

En esta línea, fue observándose que los jóvenes consultantes inscribían distintas marcas figurales, en su mayoría asociables a aspectos referenciales de carácter identitario, no solo en los márgenes de las hojas del cuaderno, sino también en sus tapas, contratapas y/o bordes. Dichas *marcas identitarias* fueron apreciadas como formas novedosas de expresión del proceso figurativo del afecto en representaciones de alcance identitario.

Se consideró que las modalidades de trabajo identificatorio, propias de la adolescencia, podían, entonces, caracterizarse a través de los distintos modos de expresión de la escritura: narrativa y figural. La búsqueda de marcas sincréticas a través de las cuales cada uno de los adolescentes se reconoce de manera identitaria representó una modalidad de simbolización alternativa con respecto a la narrativa ya conocida.

Desde esta primera aproximación general, el espacio del margen parece ofrecerse, a todo “escritor”, como un espacio potencial para inventar, ensayar, esbozar, formas alternativas de interpretar los centros establecidos a los que refiere.

En este punto, se inició, en el transcurso mismo de la investigación, la búsqueda de diversas referencias, constructos y modelos teóricos que pudieran facilitar mediaciones posibles para fundamentar la propuesta de incluir a la escritura en los márgenes como una segunda dimensión de estudio, suplementaria a la narrativa, y orientada a discernir modalidades alternativas de producción de referencias identitarias en la escritura de los adolescentes.

Por ejemplo, y en referencia a las marcas que los niños producen en los márgenes de sus cuadernos de clase en la escuela (aunque de manera más específica a la denominada carátula o tapa), Silvina Gvirtz (2009) resalta su *función identificatoria*, en tanto permite identificar al cuaderno –como producto histórico y cultural– con los espacios singulares de pertenencia, o marcas de autoría, del sujeto que escribe en sus márgenes posibles. En el contexto escolar, afirma la autora, el cuaderno presenta, históricamente, características de *sucesión temporal y espacial* en relación con sus usos diversos (como por ejemplo, la tarea escolar), que las distinguen de otros usos y espacios de escritura (por ejemplo, aquel que tiene lugar en el encuadre clínico del tratamiento psicopedagógico con la escritura adolescente en los márgenes del cuaderno).

También las notas al pie de página de escritos científicos y literarios han sido resaltadas como un peculiar objeto de estudio por el historiador Anthony Grafton (1998). Si bien dan cuenta de aquello marginal al texto central, Grafton discierne que sus diversas funciones permiten revelar elementos indiciarios significativos de las tensiones que componen la trama misma de la “narración primaria”. Entre ellas, considera que los márgenes permiten evadir la censura, refutar marcas legitimadas y abrir nuevas posturas.

Para Augusto Albajari (2001), *las anotaciones en el espacio del margen inscriben la*

subjetividad del lector-escritor, quien en la escritura de los bordes deja relucir comentarios, críticas, dudas, y hasta a veces chistes, sobre las páginas del texto central. Para el autor, la escritura anotada “a un costado” subvierte un significado y desencadena la interpretación y asociación libre de quien se apropia del sentido. Agrega, además, que “recorrer los márgenes”, las zonas periféricas del texto “oficial”, implica merodear el saber, dudar, cuestionarlo, para construir (escribir) otros sentidos en sus “cruces” posibles.

Por su parte, en *Márgenes de la filosofía*, Jacques Derrida (2008) plantea que el margen remite a un concepto de límite, de frontera permeable, entre el adentro y el afuera. *Dentro* porque delimita el borde de la página, y *fuera* en tanto negativo que trabaja al servicio del sentido. Desde esta perspectiva, González Marín (2008) considera que una lectura deconstruccionista consiste en atender, justamente, a aquellas zonas marginales (suplementarias) del texto.

La noción de *deconstrucción* en Derrida (1989) permite fundamentar, para un abordaje posible de la escritura en los márgenes de los adolescentes, que dicho espacio puede prestarse a la inscripción (desordenada, no lineal) de aspectos de sostén narcisista y continuidad identitaria (por ejemplo, el ensayo de marcas referidas a la inscripción del nombre propio), pero también de ruptura, en cuanto producción de *huellas* representantes de aspectos de intimidad en proceso de reelaboración permanente. Por ejemplo, el ensayo de firmas característico de la escritura en los márgenes, la re-creación del nombre propio y/o de pares, la invención de marcas vinculadas a códigos compartidos, emblemas sociales y extrafamiliares, como logos de grupos de *rock* o *cumbia*, escudos de equipos de fútbol, *nicks* de redes sociales, entre otras marcas de autoría.

La temporalidad implicada en la escritura de los márgenes rompe así con la secuencialidad característica de la organización narrativa de la escritura, y se abre a transformaciones que se expresan longitudinalmente a lo largo del tratamiento.

El concepto de margen alude, para Derrida (2008: 30), a un espacio singular y específico de escritura, que no puede ser reducido a una relación secundaria respecto al cuerpo central de un texto: “No hay un margen blanco, virgen, vacío, sino otro texto, un tejido de diferencias de fuerzas sin ningún centro de referencia presente”.

En la misma línea, Emanuele Coccia (2008: 31) plantea que las anotaciones al margen distan de ser un tipo de escritura “subsidiaria” respecto a un espacio “principal”, sino que más bien involucran “un nuevo modo de existencia de un texto”.

Si ahora partimos de una perspectiva metapsicológica de los procesos de simbolización implicados en la escritura, la noción de margen aquí propuesta puede fundamentarse como una *zona intermedia* de trabajo psíquico, al considerar su asentamiento fundamental en el constructo teórico de *frontera* desarrollado por André Green (2000, 2001a, 2005 y 2010).

La noción de frontera (Green, 2001a) permite, ante todo, sostener la heterogeneidad y la dinámica procesual de los trabajos de simbolización que conjugan, en permanente relación de transacción y conflicto, los límites porosos de los diversos territorios

psíquicos. Permite, pues, interrogar la lógica de oposición binaria, para abordar, de un modo complejo (Morin, 2000), las relaciones dialógicas centro/margen (externo/interno, público/privado) en un análisis posible de la escritura de los adolescentes.

Los procesos de configuración de marcas que cada adolescente concreta en los márgenes compromete un trabajo complejo de construcción de *límites* (Green, 2001a), tanto hacia afuera como hacia adentro. Como límite (transicional) entre lo interior y lo exterior, ya que el espacio del margen representa, para el adolescente, la tensión entre la exigencia de apropiación del centro (código compartido) y su uso singular cuando se ensayan marcas asociadas a la invención de otros códigos de representación (por ejemplo, cuando prolongan y/o reproducen caracteres, los abrevian, reemplazan, invierten, alteran. O bien cuando entran números, caracteres y símbolos gráficos singulares, como ideogramas, para acompañar el bosquejo en los márgenes del nombre propio y su re-creación a medida que transcurre el tratamiento). Además, alude a la construcción de límites hacia adentro, en tanto este tipo de producción simbólica entrelaza el movimiento del afecto en nuevas formas (figurativas) del trabajo representativo.

Mientras que la escritura narrativa del cuerpo central del cuaderno conlleva un valor social transmisible y pasible de compartir de acuerdo con las formas convencionales de acceso al código, las producciones espontáneas de los márgenes comprometen formas alternativas de elaboración (al modo de ensayos) de marcas representativas de la intimidad fantasmática de cada sujeto. Dichas marcas no siempre adquieren una comprensión desde el plano del sentido, sino que, muchas veces, remiten a garabateos, trazos, delimitación de bordes y demás formas de aproximación al margen (Schlemenson y Grunin, 2013).

Cuando preponderan los *procesos terciarios* en la modalidad de simbolización de un sujeto (Green, 1996), el trabajo de escritura genera condiciones para que las marcas representativas de su actividad imaginativa puedan plasmarse en representaciones compartidas que enriquecen el intercambio con los otros semejantes.

El trabajo escrito que los jóvenes inscriben de manera espontánea en los márgenes de sus cuadernos puede fundamentarse en la propuesta de exploración sobre los modos de simbolización y tramitación del afecto que se hallan intrincados en los límites, muchas veces porosos, otros rígidos, del centro y el margen.

La noción de *frontera* permitió sostener la interrogación sobre los modos singulares en que cada joven entrama, desde su escritura figurativa de los márgenes, las formas socialmente instituidas de elaborar sentido (referidas aquí al uso del cuerpo central del cuaderno) con las formas proyectivas de su actividad imaginativa (referida aquí al uso distintivo de sus márgenes posibles).

En este sentido, se entiende que las formas de organización secundaria de la escritura (reguladas por la exigencia de apropiación del código instituido) se enriquecen cuando preponderan modos plásticos de simbolización que posibilitan su enlace con los elementos fantasmáticos y representantes afectivos que singularizan o *colorean* (32) la actividad de representación de cada sujeto, que suele ser coincidente con la intensidad

afectiva expresada en las marcas producidas en los márgenes.

La escritura en los márgenes articula modos heterogéneos de simbolización que condensan la movilidad del afecto en representaciones de carácter figural.

Los procesos figurativos comprometidos en la escritura de los márgenes pudieron abordarse como ejes representativos del movimiento del afecto cuando se entrama en marcas que testimonian el despliegue de la imaginación creadora.

La proyección de atributos identitarios vinculados a emblemas sociales (logos de grupos de música, nombre del barrio, letras de canciones, entre otras marcas que los jóvenes esbozan en sus cuadernos) ubica el espacio del margen como un escenario posible para la tramitación de la conflictiva identificatoria, en tanto investimento de producción de alternativas e ideales sustitutivos que conmueven las formas históricamente acuñadas de representarse y proyectarse en el orden de lo temporal.

En síntesis, derivado de las distintas propuestas y referencias teóricas hasta aquí introducidas, el abordaje investigativo de la escritura en el encuadre clínico permitió deducir las distintas modalidades de *trabajo identificatorio*, expresadas en los siguientes ejes de análisis:

- Los modos de organización de la temporalidad.
- Las formas de circulación del afecto en el trabajo representativo.
- Los modos de tramitación del conflicto identificatorio, en su potencialidad de expresión narrativa y/o figurativa de los márgenes.

MODELO DE ANÁLISIS DE LA ESCRITURA EN LA CLÍNICA

Para abordar las dimensiones de estudio hasta aquí desarrolladas (escritura narrativa y figural), se propusieron tres ejes de análisis. Estos fueron construidos durante el proceso mismo de la investigación, con el fin de establecer mediaciones conceptuales específicas entre el abordaje de los indicios en el material clínico (escritos de los jóvenes) y la producción de hipótesis para su interpretación (González Rey, 2006).

Para caracterizar las modalidades de simbolización implicadas en los procesos de construcción identitaria de cada sujeto a lo largo del tratamiento, se decidió profundizar en el análisis de los *elementos indiciarios* comprometidos en su actividad escritural. Para eso se partió de la hipótesis de que los procesos de simbolización pueden evaluarse a través de los indicios comprometidos, por convergencia, en los distintos modos de expresión de las marcas escriturales de un sujeto (Álvarez, 2010; Schlemenson, 2009).

La puesta en relieve de los elementos indiciarios de la producción escritural de cada paciente permitió, en esta línea, abordar las recurrencias y convergencias de sus modalidades y transformaciones durante el tratamiento. Como afirma González Rey

(2006), la *convergencia de indicios* no es conclusiva o confirmatoria, sino que alude a un proceso en movimiento, de construcción de aspectos heterogéneos sobre un mismo objeto de estudio que, en beneficio del despliegue de nuevas aperturas interpretativas, se sostienen, necesariamente, en conflicto y tensión permanente.

Desde este modelo metodológico cualitativo, el proceso de construcción de indicadores respondió, durante la investigación, a la exploración de las modalidades, recurrencias y convergencias expresadas en la escritura, así como a sus quiebres y fracturas posibles, más que a un análisis limitado de su contenido explícito manifiesto.

En el caso de la escritura narrativa, el estudio de los elementos indiciarios comprometidos en su proceso mismo de producción en el cuaderno permitió distinguir modalidades singulares de organización de la temporalidad, tramitación de la dinámica afectiva y elaboración de las conflictivas (Grunin, 2013a).

Se consideró, en esta línea, que el proceso de configuración de la trama narrativa involucraba modalidades posicionales del escritor que remitían a aspectos significativos de su propia subjetividad comprometidos en las siguientes cuestiones:

- Las formas de historizar la experiencia.
- Los procesos prevalentes de circulación del afecto en la actividad representativa.
- Los modos de tramitar los indicios particulares de la conflictiva identificatoria de cada sujeto, expresados en diversos núcleos temáticos significativos de su escritura.

En el caso de la *escritura figurativa*, su análisis se centró en los distintos tipos de marcas (de alcance y tramitación identitaria) que los pacientes producían en sus cuadernos durante el proceso terapéutico, siendo la de los márgenes un tipo de producción simbólica particular en la que pudieron evaluarse las siguientes cuestiones:

- Las formas de tramitación de la temporalidad en las marcas producidas en el cuaderno.
- Los modos de integración del afecto en su proceso mismo de producción.
- Los trabajos singulares de elaboración de sentidos identitarios que desbordan los cánones sociales establecidos del centro de su cuaderno.

En consecuencia, los indicadores propuestos para evaluar los alcances identitarios de la escritura narrativa y figurativa de los márgenes fueron organizados en tres ejes articulados entre sí para su análisis específico.

Eje 1: Modos de organización de la temporalidad

En la escritura narrativa

El análisis cualitativo de los *tiempos, modos y construcciones verbales* que cada joven concreta en su escritura permitió caracterizar, por su valor narrativo significativo, aspectos indiciarios del posicionamiento subjetivo del narrador comprometido en su modalidad singular de historizar la experiencia temporal (Álvarez, 2010; Schlemenson, 2004). (33)

El uso que cada sujeto hacía de los tiempos, modos y construcciones verbales en su escritura narrativa durante el tratamiento permitió hipotetizar sobre la incidencia de la *temporalidad* en el proceso de construcción de sentidos identitarios (Grunin, 2013a).

La posibilidad de distinguir modalidades de acceso a la *actividad imaginativa* en la construcción de una trama historizada pudo apreciarse en las distintas formas de inclusión de los tiempos y modos verbales que se expresaban en la producción simbólica de cada sujeto.

La incorporación de enunciaciones de futuro, de tiempos condicionales y/o modos verbales subjuntivos³⁴ resultan –entre otros– indicios convergentes y representativos, en el área semántica, de la actividad imaginativa de un sujeto, en tanto expresan la inclusión de la duda, la interrogación, lo potencial e hipotético en el trabajo narrativo (Schlemenson, 2009).

Para Gérard Pommier (2002), el uso del modo condicional en la escritura de ficción *crea* la historia, “teje” el tiempo histórico. En esta línea, Irene Klein (2007: 93) afirma: “Subjuntivizar la realidad implica pasar del indicativo factual a la fantasía festiva del subjuntivo, al mundo del deseo, de la posibilidad o hipótesis del ‘como si’. O sea, de los hechos tal como son a lo que hubieran podido ser”.

En niños con problemas de aprendizaje, suele prevalecer, en cambio, el uso del modo indicativo (remitido a describir acciones objetivas e informar sobre hechos fácticos sucedidos), la inclusión aislada del infinitivo (en la enunciación de acciones cerradas que no especifican sujetos ni tiempos verbales), la predominancia de un solo tiempo verbal que da cuenta del estilo descriptivo sin historización, así como el uso de construcciones verbales simples (oraciones que poseen un solo verbo), o bien, coordinadas por sumatoria de acciones simples que priman por sobre la inclusión de preposiciones subordinantes. Prevalecen allí la presencia de construcciones verbales compuestas, coordinadas mediante conjunciones de tipo copulativas, disyuntivas, entre otras. En otros casos, se presentan construcciones impersonales, o incluso atípicas (carentes de sentido), que expresan, estas últimas, dificultades para la transmisibilidad hacia el exterior (Álvarez, 2010; Schlemenson, 2004).

Asimismo, un abordaje complejo de la temporalidad en la actividad narrativa requiere de una *escucha plural* que contemple lo enunciado y su contenido (Arfuch, 2002a), pero también las pausas, los silencios y las respuestas no verbales en la producción asociativa oral que cada sujeto realiza sobre su escritura (Álvarez, 2010).

El abordaje articulado de los tiempos, de los modos y de las construcciones verbales utilizadas constituyó, así, una vía fecunda de acceso para explorar las modalidades distintivas con que cada sujeto configura su propia experiencia a través de la construcción de una trama en la producción escritural.

En la escritura de los márgenes

Para explorar los modos de organización de la temporalidad en las formas de elaboración de marcas en los márgenes del cuaderno, se tuvieron en cuenta conceptualizaciones del historiador Ignacio Lewkowicz (1996 y 1999), quien profundizó en las características de diversos procesos de articulación temporal entre huellas (sucesión, anulación, alteración o suplementación) para dar cuenta de modalidades posibles de historización durante la adolescencia.

Para Lewkowicz (1996 y 1999), el trabajo de historización en la adolescencia resulta asociable a un movimiento potencial de *suplementación* sobre las marcas establecidas de un tiempo anterior, como movimiento de *alteración* respecto a las marcas identitarias primarias, referenciales de la infancia.

Se deja aquí entrever cómo el proceso identificatorio comprende, en este período de transformaciones significativas, trabajos activos de invención imaginativa de marcas que, pudiendo ser bosquejadas en los márgenes del cuaderno de cada joven, advendrían resignificando (potencialmente) la configuración de aquellas hasta entonces instauradas.

Para el autor, un segundo proceso resulta sostenido en la lógica conjuntista identitaria, e identificable en una concepción *lineal* de la historia, por la cual los cambios acontecidos de la adolescencia serían considerados como mera *complementariedad* de un tiempo anterior. Asimismo, postula una tercera modalidad, por la cual las marcas inscriptas podrían ser activamente anuladas, en favor de su *suplantación* por nuevas marcas de carácter fugaz que romperían el lazo a un tiempo-estado referencial anterior.

Estas teorizaciones permitieron realzar y analizar las diferentes marcas que aparecían en los márgenes de los cuadernos de los adolescentes, consideradas como denotativas de aspectos identitarios en permanente elaboración y transformación.

Los indicadores propuestos permitieron dar cuenta de las distintas formas de tramitación temporal de las marcas inscriptas. Los aspectos de sucesión temporal posibilitaron conceptualizar aquellas marcas uniformes que los jóvenes solían repetir, a lo largo del tratamiento, en los márgenes de sus cuadernos. Por otro lado, las formas de anulación resultaron vinculadas a los momentos en que algunos jóvenes excluían sus marcas inscriptas a través de tachaduras (por ejemplo, sobre sus propios ensayos de firmas realizados espontáneamente en los márgenes de sus cuadernos). Asimismo, los trabajos de suplementación permitieron indicar aquellos movimientos de alteración sobre las marcas realizadas, es decir, sesiones donde los jóvenes solían re-crear, de modo espontáneo, atributos, formas y contenidos relativos al ensayo del nombre propio y/o de pares, entre otros indicios particulares.

Las mediaciones propuestas para el análisis de la temporalidad implicada en la escritura de los márgenes permitieron evaluar las modalidades de historización sobre las distintas marcas inscriptas (representativas estas de aspectos subjetivos singulares de cada joven) y sus transformaciones posibles durante el tratamiento (Grunin y Schlemenson, 2011a).

Eje 2: Modos de circulación del afecto

En la escritura narrativa

Para caracterizar los modos de elaboración de sentidos subjetivos en el proceso de configuración de la trama narrativa que asume el narrador, se consideraron las diferentes *modalidades narratorias* del modo y la voz propuestas por Gérard Genette (2004).

Según Gustavo Cantú (2011), el análisis de estas permite deducir las formas de circulación del *afecto* (35) en el trabajo representativo, es decir, las formas singulares en que el narrador refiere, desde su compromiso afectivo, a los hechos narrados:

- En relación con el *modo*, la función narrativa alude a la *distancia* y la *perspectiva* que el narrador asume para dar cuenta de la historia narrada (Genette, 2004). La *distancia* indica la forma en que el narrador refiere a los hechos narrados según su relación con los enunciados de los personajes narrativos. La *perspectiva* o *focalización* alude a la toma de posición, al punto de vista que el narrador asume para otorgar sentido a los acontecimientos referidos o al mundo interno de los sujetos narrados (sentimientos, pensamientos) (Klein, 2007; Pampillo, 2010).
- En relación con la *voz* narrativa, se distinguen los tipos de narradores que dan cuenta de la incidencia de la enunciación en el enunciado narrativo (Genette, 2004), es decir, la huella singular implicada en la instancia narrativa que cada paciente concreta en sus escritos (Cantú, 2011).

El análisis de la función narratorial comprometida en la escritura permite ubicar tres niveles de articulación (Genette, 2004; Klein, 2007; Pampillo, 2010): la *historia* (como acontecer configurado en una trama por el relato), el *relato* (como enunciado narrativo que le da una forma discursiva, textual, a la historia real o ficcional) y la *narración* (proceso por el cual el sujeto pone en relato la historia).

La caracterización de las modalidades narratorias (Genette, 2004) implicadas en la escritura de cada sujeto permitió distinguir las formas de circulación del afecto contenidas en su proceso mismo de producción, al considerar, por ejemplo, el tipo de implicación subjetiva del narrador en el proceso de configuración de la trama narrativa.

Al mismo tiempo, se consideraron indicadores relativos a los *aspectos formales* involucrados en la actividad escritural (observaciones durante la producción, tipo de trazo, tamaño, uso del espacio, secuencias, puntuación, tiempos de ejecución, gestualidad, tonalidad), que permitieron colegir las modalidades de integración del afecto (o bien de escisión) que singularizan el despliegue del trabajo representativo.

Desde esta perspectiva, el investimento de la escritura en la clínica expresa modalidades singulares de elaboración de sentido, que aluden a procesos distintivos de funcionamiento psíquico en los que se entrama la dinámica de circulación del afecto con

las formas de representación que organizan los procesos simbólicos de figurabilidad en imágenes o de pensamiento en palabras (Wald, 2010a).

En la escritura se integra el investimento de los procesos imaginativos (de producción de sentidos subjetivos) con la exigencia de apropiación del código socialmente compartido. El investimento de las herramientas simbólicas que ofrece el lenguaje se encuentra aquí al servicio de la expresión de sentidos propios (Álvarez, 2010).

La función de la escritura comprende así procesos *heterogéneos* de simbolización que amalgaman la producción singular (imaginativa) con la exigencia de apropiación de las herramientas simbólicas que requiere el espacio escolar para el intercambio con los otros semejantes.

En los púberes y adolescentes con problemas de aprendizaje, suelen preponderar, en cambio, modalidades restrictivas de circulación del afecto que, lejos de potenciar o enriquecer su actividad escritural, la circunscriben a formas narrativas estereotipadas, desprovistas de elementos fantasmáticos, y que presentan una fuerte adherencia a la referencialidad de la realidad exterior.

En algunas de sus producciones del tratamiento, la *distancia* que el narrador adopta en relación con la trama ficcional narrada habilita oportunidades inéditas para la proyección de adjetivaciones, cualidades del afecto y atributos imaginativos que, sin embargo, en escritos de tipo autorreferenciales suelen quedar obturados al predominar la repetición de escritos descriptivos adheridos a aspectos factuales.

En otras oportunidades, el trabajo narrativo suele quedar reducido a la repetición de enunciados ajenos (padres, terapeuta, pares). Esta modalidad suele vincularse a escritos de tipo informativos donde el narrador adopta una *focalización externa* sobre lo narrado. Es decir que la escritura se centra aquí en un intento de objetivización sobre los acontecimientos narrados, el cual obtura el investimento de la escritura al servicio de la expresión de sentidos propios. En estos casos, la función narratorial permanece en la superficie del relato, sin acceder a la subjetividad de los sujetos narrados (Cantú, 2011).

Se consideró, en síntesis, que la forma en que el narrador pone en relato la historia compromete modos particulares de ligazón –o bien de desligazón– del afecto, que pueden ser discernidos, en elementos indiciarios, a través de un abordaje *narratológico* (Genette, 2004; Klein, 2007) que tenga en cuenta la distancia que cada tipo de narrador adopta para referir a lo representado, a la vez que la perspectiva que asume para contar la historia (real o ficcional) transformada en relato.

En la escritura de los márgenes

En el caso de la escritura figurativa, el abordaje de los *modos de circulación del afecto* se centró en el análisis de las *marcas formales* que los jóvenes producían en los márgenes de sus cuadernos, como por ejemplo (Grunin, 2013a):

- El tipo de *trazo* (tachaduras, borroneados, remarcados, perforaciones de la hoja).

- El *tamaño* de los escritos.
- La modalidad de organización del *espacio* entre el centro y el margen.
- La *forma* de integración de los distintos recursos de figurabilidad (gráfica, escrita y discursiva).

Se conceptualizó al margen como una zona de trabajo, transicional, de producción de límite entre formas heterogéneas de simbolización y construcción de sentido, que comprenden destinos alternativos de ligazón pulsional en representaciones singulares.

En algunos casos, el margen resultaba investido como *pantalla proyectiva*, donde el afecto se entramaba en marcas de autoría que condensaban aspectos fantasmáticos y atributos imaginativos singulares de cada sujeto (trabajo de ensayo de códigos, emblemas y otras marcas de alcance identitario).

En otras oportunidades, la movilidad del afecto no encontraba suficientes puentes de ligadura (trazos desprovistos de sentido, garabateos, letras aisladas e ilegibles), o bien se descargaba en formas más directas que identificaban aspectos fallidos de la actividad representativa (perforaciones, uso indiscriminado del espacio y desbordes del límite centro/margen).

Asimismo, en otros casos, la activa separación entre el centro y el margen (trazado de líneas “troqueladas” en el límite de la hoja, ausencia de actividad proyectiva en márgenes vacíos, entre otros indicios) daba cuenta, también, del fracaso en la actividad representativa, ya que las formas de escisión del afecto solían dar lugar, al ceder la rigidez defensiva, a modos de descarga prevalentes (tachadura de sus propios ensayos de firmas, remarcados, borroneados, etc.).

En síntesis, el análisis de las marcas formales permitió explorar las distintas modalidades de intermediación entre el afecto y la representación. Estas singularizan a aquellas marcas figurativas mixtas (gráficas, discursivas y escriturales) que distinguen el tipo de producción adolescente que invade el espacio del margen durante las sesiones de su tratamiento.

Eje 3: Modos de tramitación del conflicto identificatorio

En la escritura narrativa

Las propuestas de escritura narrativa convocan a cada joven a posicionarse activamente como escritores, *biógrafos* de su propia historia (Aulagnier, 1984), o bien como creadores de ficción para configurar, a través de sus procesos imaginativos, otras tramas posibles sobre sus conflictivas preponderantes.

En la adolescencia, la *conflictiva identificatoria* compromete una tensión irreductible entre los ideales transmitidos –que conforman las piezas inaugurales del yo como instancia identificada por el discurso parental– y la proyección imaginativa de nuevos emblemas, referencias y atributos identificatorios sustitutivos de interés libidinal

(Aulagnier, 1994).

La escritura habilita, en esta línea, oportunidades de re-creación, en el campo narrativo, sobre los modos instaurados de interpretar la experiencia y elaborar sentidos de alcance identitario.

En algunos casos, la plasticidad de las producciones narrativas de los jóvenes consultantes incorporaba elementos indiciarios de las conflictivas identitarias de cada sujeto vinculados a núcleos temáticos significativos (vínculo con el semejante, posicionamiento en relación con las figuras parentales, experiencias de cambio puberales, entre otros), que podían adquirir alternativas de presentación, desenlace y/o resolución proyectadas en la elaboración de la trama, en la elección de los personajes y sus características, e incluso en el despliegue de sus asociaciones, silencios, interrogantes y respuestas no verbales (gestos, risas, afirmaciones, negaciones) sobre la propia producción concretada en el cuaderno.

Por este motivo, el análisis de los modos de tramitación del conflicto en la escritura narrativa resultó indisociable del trabajo asociativo verbal que cada sujeto realizaba sobre sus propias producciones narrativas y/o las del semejante.

A diferencia de la función de síntesis de la narrativa, el discurso asociativo promueve la apertura espontánea, disruptiva y polisémica, de nuevas conexiones y deslizamientos de sentido sobre lo narrado, que dan cuenta de aspectos posicionales del sujeto incluidos en la expresión de sus opiniones, comentarios e interrogaciones posibles (Álvarez, 2010: 108-109): “Mientras el trabajo sobre la producción narrativa muestra las modalidades singulares privilegiadas de elaboración de sentido, el trabajo asociativo abre una dimensión inédita de producción discursiva que amplía los caminos de enlaces sustitutivos”.

En síntesis, las formas de *apertura* y/o de *clausura* del conflicto constituyeron indicadores para distinguir el compromiso subjetivo que el escritor articula en sus producciones narrativas y asociativas, cuando es convocado a enlazar, a través de la escritura, aspectos distintivos de sus problemáticas identitarias particulares.

En la escritura, las *formas de apertura* solían remitir a escritos que incorporaban aspectos particulares de las conflictivas situando, incluso, resoluciones alternativas en el proceso mismo de configuración de la trama (cambios en los posicionamientos de los personajes, invención de atributos imaginativos singulares, inclusión de nuevos conflictos, entre otras).

En la actividad asociativa, las formas de apertura aludían a las oportunidades de despliegue de enlaces de sentido que, muchas veces, lograban alterar la trama inicial de la propia producción escrita y/o la del semejante.

En cuanto a las modalidades de clausura del conflicto, estas solían aludir a escritos reducidos –con prevalencia a lo largo del tratamiento– al mero compendio de acontecimientos vinculados a aspectos factuales externos, desprovistos, al momento de escribir, de una perspectiva subjetiva posible. En otros casos, estas modalidades permitieron dar cuenta de la ausencia misma de producción en el cuaderno, o bien de escritos con núcleos fijos de desenlace que neutralizaban, a modo compensatorio, los

esbozos del conflicto eventualmente presentado en la trama (“y fueron todos felices”, “y nada más”, entre otros).

Por último, las formas de clausura pudieron identificarse, también, en las modalidades del trabajo asociativo verbal, indicando, por ejemplo, modos descriptivos de referencia (por complemento) a la producción realizada. En otras ocasiones, indicaban la detención o interrupción abrupta del proceso asociativo, y la posterior anulación (por corrección en el cuaderno) de segmentos escritos. A veces, estas modalidades se vinculaban a la anulación del conflicto, cuando se suprimía toda oportunidad de despliegue del proceso asociativo sobre la propia producción (“Nada”, “No sé qué pienso”, entre otros). Los efectos de la clausura en el trabajo asociativo pudieron también distinguirse a través de la presentación de enunciados ajenos sin mayor puesta en cuestión (referidos a enunciados o mandatos parentales, consignas del terapeuta y/o comentarios de los otros semejantes).

En la escritura de los márgenes

El análisis de los distintos tipos de marcas que los jóvenes consultantes inscribían en los márgenes de sus cuadernos permitió describir dichas modalidades, sus restricciones posibles y sus transformaciones concretadas a lo largo del tratamiento.

La escritura en los márgenes comprometía, así, oportunidades para la configuración de espacios inéditos de autoría sobre los que cada adolescente *ensayaba* y desplegaba sus procesos singulares de construcción identitaria, tramitando así sus conflictivas características.

Mientras que la exploración del conflicto en la escritura narrativa contempló aquellas modalidades singulares de investimento del proceso de elaboración de sentido en escritos de un valor social transmisible (representado por el espacio central del cuaderno, ligado a uso del código compartido), el análisis de la escritura figurativa focalizó la caracterización del conflicto, y sus modos particulares de tramitación, en las marcas proyectivas espontáneas (de alcance identitario) que los jóvenes figuraban, al modo de pruebas, en los márgenes del cuaderno: ensayo de firmas, re-creación del nombre propio y/o de pares, invención de marcas y emblemas identitarios (logos de grupos de música, escudos, nombres de barrios), notas al margen, ideogramas (invención de símbolos gráficos como grafitos de letras), garabateos, entre otras.

Las distintas formas (proyectivas) de figurabilidad de las marcas identitarias en los márgenes permitieron, en esta línea, distinguir la plasticidad o rigidez de los modos de tramitación del conflicto identificadorio y sus transformaciones potenciales a lo largo del tratamiento psicopedagógico en la escritura de los púberes y adolescentes.

Desde los inicios de su aparición, los márgenes pudieron ser considerados como productos transicionales que establecen puentes entre los territorios psíquicos, integrando aspectos fantaseados en la creación de códigos singulares y representativos de sus procesos de construcción identitaria en permanente movimiento.

El investimento activo del margen, como espacio preferido por los adolescentes, cumple una función de soporte narcisístico. Frente a los embates pulsionales del cuerpo y

la conmoción de los soportes identificatorios primarios, el momento (íntimo) de encuentro con los márgenes inaugura oportunidades de simbolización y elaboración figurativa de mayor complejidad, resaltando una alternativa posible de tramitación psíquica ante el predominio –distinguido en la clínica contemporánea– de modalidades sobreadaptativas, vinculadas a formas de vacío representacional, o bien de tendencia a la descarga evacuativa (con escasas mediaciones) sobre el soma o la acción directa.

Es interesante descubrir que las escrituras que circulan por los márgenes no sustituyen las producciones centrales, sino que suelen aparecer de modo paralelo, como sostén temporal y figurativo. El espacio del cuaderno testimonia así las distintas modalidades de tramitación del conflicto entre lo público y lo privado, lo instituido y lo instituyente, en síntesis: los centros y los márgenes.

La circulación por los márgenes puede ser considerada, entonces, como necesaria en el realce de un espacio transicional alrededor del cual la subjetividad del escritor encuentra vías de figurabilidad y referencia identitaria.

MÉTODO Y OBJETO: UN ENCUENTRO COMPLEJO EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

La apertura de grupos de asistencia para el tratamiento psicopedagógico con púberes y adolescentes (36) generó interrogantes teórico-clínicos sobre las problemáticas actuales de simbolización de los jóvenes consultantes, que derivaron, para su abordaje, en el desarrollo de la investigación del doctor Julián Grunin. (37)

En ella se distinguieron dos tipos de producción escritural que los jóvenes desplegaban en los centros y márgenes de sus cuadernos de trabajo durante las sesiones grupales de su tratamiento. La investigación se orientó a comprender las modalidades singulares de elaboración de sentidos subjetivos de alcance identitario, en cada una de sus formas particulares de expresión (narrativa y figurativa).

La *formulación del problema* de la investigación derivó, pues, de un trabajo de pensamiento sobre la clínica, especialmente orientado a generar conocimientos no disponibles en investigaciones anteriores (Ynoub, 2009). Este se organizó alrededor de una serie de interrogantes orientados a definir el tipo de diseño de trabajo y las categorías de análisis para su indagación (Bottinelli, 2003):

- ¿Qué características presenta la escritura de los jóvenes durante el tratamiento psicopedagógico grupal?
- ¿Cuáles son las modalidades de simbolización comprometidas en la producción escritural que los púberes y adolescentes despliegan en sus cuadernos de trabajo?
- ¿Qué tipo de transformaciones se producen en sus procesos de simbolización a

lo largo del proceso terapéutico, y cuál es su incidencia en su actividad escritural?

- ¿Cuáles son las formas de presentación que adquiere la escritura de los jóvenes consultantes en sus cuadernos de trabajo?
- ¿Cuáles son los alcances de la escritura narrativa, como así también de la escritura espontánea que los adolescentes desarrollan –de modo figurativo– en los márgenes de sus cuadernos, sobre sus procesos de configuración identitaria?

El proceso de la investigación se inscribió en un diseño de trabajo *cualitativo*, que permitió emprender un estudio exploratorio y longitudinal de desarrollo de casos clínicos, orientado a caracterizar los alcances identitarios de la producción escrita de cada paciente adolescente.

Uno de los aspectos que caracterizan la producción del conocimiento en la investigación cualitativa es la atención al carácter singular de lo estudiado, que se expresa en la legitimidad que se le atribuye al estudio de casos como momento de la investigación científica (González Rey, 1999: 74).

La construcción del método cualitativo de la investigación se sostuvo en una relación indisociable respecto a la complejidad inherente del objeto abordado.

Las transformaciones de la propuesta metodológica se desarrollaron conjuntamente a los avances producidos en el proceso mismo de la investigación. La relación dialógica sostenida entre el método y el objeto permitió justificar los cambios producidos, durante el proceso mismo de la investigación, en las categorías y en los indicadores de análisis propuestos en función de abordar la especificidad del objeto distinguida, en este caso, en sus aspectos narrativos y figurativos. Por ese motivo, la definición de categorías para su abordaje constituyó un resultado del proceso de análisis, y no un momento preestablecido de la investigación.

Anclando en una metodología cualitativa, el diseño de trabajo se justificó por el carácter singular del objeto estudiado. Por eso, el análisis de casos se centró en la producción de cada adolescente en su cuaderno durante las sesiones de su tratamiento grupal.

Las categorías elaboradas para el análisis de la escritura de los púberes y adolescentes permitieron generar *mediaciones* entre los indicios distinguidos en el material clínico y las hipótesis de interpretación sobre sus modalidades singulares de presentación. Por lo tanto, la elaboración de hipótesis para interpretar –desde el marco teórico propuesto– las modalidades de simbolización involucradas en la escritura de los adolescentes tuvo en cuenta el realce de los elementos indiciarios *convergentes* en el material clínico (González Rey, 1999 y 2006).

Para elaborar hipótesis clínicas sobre las problemáticas de simbolización en estudio, se profundizó, por lo tanto, en el análisis de las diferentes formas de elaboración de sentido subjetivo que los jóvenes presentaban en sus producciones escriturales.

La *perspectiva cualitativa* del método de investigación hizo foco en el proceso y la dinámica de las relaciones complejas con el objeto abordado (la escritura de los

adolescentes) (Caussials, 2010), destacando, pues, el interés sobre sus aspectos subjetivos implicados, como eje principal sobre el que se organizó el proceso de análisis de sus particularidades de expresión en el encuadre clínico del tratamiento psicopedagógico.

Se intervino sobre la escritura por considerarla una forma específica de producción simbólica especialmente elegida por los jóvenes para la expresión de conflictivas que adquieren tramitación en narrativas y otras marcas singulares de autoría, como las que concretan en los márgenes de sus cuadernos durante el tratamiento (Grunin, 2010b y 2013b).

Los *trabajos en ensayo* que caracterizan la dinámica del proceso identificatorio en los adolescentes pueden vincularse también al modo en que circulan por las redes sociales, exponen sus lenguajes personales, utilizan los grafitis como medios de expresión en las calles y otros espacios públicos, eligen sus tatuajes, entre otras marcas significativas de las culturas actuales de los jóvenes.

La investigación se propuso producir aportes al área de la psicopedagogía clínica, a través de la indagación de las relaciones existentes entre los procesos de simbolización que singularizan los trabajos de construcción identitaria durante la pubertad y adolescencia y sus formas particulares de expresión en la escritura. De este modo, los objetivos generales y específicos fueron definidos de la siguiente manera.

El objetivo general consistió en lo siguiente:

- Caracterizar las modalidades de simbolización que se hallan involucradas en los *procesos de construcción identitaria* de púberes y adolescentes con problemas de aprendizaje, a partir del análisis específico de sus *producciones escriturales* elaboradas (en sus cuadernos de trabajo) durante dos años de tratamiento psicopedagógico grupal.

Mientras que los objetivos específicos estuvieron centrados en las siguientes cuestiones:

- Caracterizar las modalidades singulares de elaboración de sentidos identitarios comprometidas en la escritura (narrativa y figural) de los púberes y adolescentes consultantes.
- Explorar, durante su tratamiento, las transformaciones en los procesos de simbolización que inciden, de forma heterogénea, en sus modalidades de construcción de sentido a través de la escritura.
- Definir categorías de análisis de su actividad escritural que permitan la elaboración de mediaciones conceptuales para su interpretación cualitativa en la clínica.

Por tratarse de un diseño delimitado por el tipo de encuadre clínico, se partió de un criterio de selección muestral teórico, no probabilístico y de carácter intencional (Taylor y

Bogdan, 1992).

El grupo seleccionado estuvo compuesto por jóvenes (de género femenino y masculino) de entre 11 y 14 años que asistieron semanalmente, durante dos años, al servicio asistencial con sede en la Facultad de Psicología de la UBA. El grupo estuvo coordinado por los terapeutas doctora María Victoria Rego y licenciado Gerardo Prol, ambos investigadores de la cátedra de Psicopedagogía Clínica de la UBA.

El universo del que se seleccionó la muestra estuvo compuesto por púberes y adolescentes que cursan en escuelas secundarias públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y que fueron derivados a los respectivos equipos psicopedagógicos a partir de la detección de problemas en sus procesos de aprendizaje escolar.

El propósito de la selección se justificó por la viabilidad del modelo teórico específico de la presente investigación. En esta línea, el criterio de selección resultó *homogéneo* en cuanto a las dificultades de aprendizaje que presentaban los pacientes jóvenes en el contexto escolar, así como en relación con las condiciones socioeconómicas desfavorables de los jóvenes y sus familias que nos consultan, y *heterogéneo* en cuanto a la complejidad y diversidad de los procesos psíquicos comprometidos en cada problemática singular. Por lo tanto, el muestreo aquí propuesto fue deliberado y basado en la *significatividad* (Cayssials, 2010) de los casos clínicos seleccionados.

La edad de los sujetos constituyó, también, un criterio de selección muestral, ya que se consideró que los procesos de construcción identitaria involucran trabajos psíquicos indisolubles de las trayectorias adolescentes.

Los casos clínicos seleccionados resultaron distintivos de las problemáticas de simbolización de la pubertad y la adolescencia. En algunos casos, predominan restricciones simbólicas que empobrecen el acceso de los jóvenes a formas dúctiles de pensamiento, reflexión e imaginación. En otros casos, sus modalidades de simbolización suelen presentar restricciones que oscilan entre la prevalencia de inhibiciones simbólicas que empobrecen la autoría de sus producciones simbólicas escriturales (así descriptivas, escuetas, o incluso ausentes), o bien por la emergencia de aspectos de descarga (tachaduras, borroneados, perforaciones de las hojas) que limitan tanto el despliegue de la propia actividad de pensamiento para la expresión subjetiva de sus principales conflictivas como el intercambio con los otros semejantes.

La propuesta de la investigación se centró en la caracterización de los procesos de simbolización comprometidos en la escritura de los pacientes adolescentes, desarrollando, en particular, un modelo de análisis (cualitativo y longitudinal) de sus producciones escriturales, que focalizó en la exploración de sus alcances identitarios, sus implicancias en las formas distintivas de simbolización de la adolescencia y sus transformaciones potenciales durante el proceso terapéutico (Grunin, 2013a).

Los resultados de la investigación se sustentaron en el proceso de análisis del material recolectado en cuarenta y nueve sesiones grupales, que fueron registradas y desgrabadas en su totalidad.

El registro y la desgrabación de cada encuentro respondieron a la necesidad metodológica de construcción de categorías de análisis e indicadores que permitieran el

abordaje de cada dimensión de estudio propuesta (Álvarez, 2010). Asimismo, para trabajar con el material asociativo verbal efectuado sobre la actividad escritural, se desgrabaron (en archivos de texto) la totalidad de las sesiones grupales que fueron registradas por video-filmación.

Se decidió trabajar con la escritura, focalizando en las *marcas* que cada paciente produjo en momentos de escritura en el cuaderno durante la sesión de su tratamiento.

La escritura, como *instrumento*, se incluyó como facilitador o favorecedor para la expresión subjetiva. La diversidad de expresiones (narrativa y figural) de la misma fuente de información fue considerada como potenciadora para la producción de alternativas de significación en el abordaje del objeto de estudio (González Rey, 1999).

Se efectivizó, por lo tanto, un trabajo metodológico de *triangulación* (Bottinelli, 2003) que permitió, sin variar la fuente de datos, aunque entrecruzando aspectos diversos de un mismo objeto complejo de estudio, enriquecer la construcción de perspectivas alternativas sobre este.

La recolección del material se basó en la conservación de los cuadernos de trabajo donde los jóvenes consultantes desplegaban tanto sus producciones escritas espontáneas (en los márgenes) como aquellas narrativas (ficcionalas y autorreferenciales) que surgían como respuesta a las consignas de trabajo de los terapeutas en cada encuentro grupal.

La recolección de los datos se realizó sobre fuentes diversas, con la intención de dar respuesta a la complejidad y heterogeneidad del objeto de estudio. Por un lado, las distintas producciones escritas que los sujetos realizaban en sus propios cuadernos de tratamiento, y que resultaron significativas según las dimensiones de análisis de las modalidades de simbolización comprometidas. Por otro lado, se seleccionaron producciones dialógicas recortadas de distintas situaciones de las sesiones de tratamiento, en tanto permitieron el análisis de las asociaciones producidas sobre las marcas escriturales elaboradas en sus cuadernos (Álvarez, 2010).

En el caso de la *producción escrita*, el material de análisis se constituyó por las producciones narrativas (ficcionalas u autorreferenciales) que cada joven desplegó en su cuaderno de trabajo como respuesta a las distintas intervenciones y consignas de trabajo que los terapeutas elaboraban en cada sesión grupal. (38)

Se interrogaron aquí los procesos psíquicos necesarios para que cada sujeto se apropie del código escrito, es decir, de las significaciones socialmente compartidas, de modo que le permitiera el despliegue creativo de su subjetividad en la creación de sentidos propios, singulares, organizados de acuerdo con la legalidad de dicho código (Cantú, 2011).

A su vez, partiendo de uno de los hallazgos investigativos de la tesis doctoral, se consideró como material de análisis de la escritura a aquellas marcas figurativas espontáneas que los adolescentes inscribían en los márgenes de sus cuadernos de trabajo en distintos momentos de las sesiones de su tratamiento, como expresiones distintivas y creativas de sus procesos imaginativos vinculados a los trabajos de construcción identitaria (marcas de autoría relacionadas a ensayos de firmas, re-creación del nombre propio y/o de pares, invención de emblemas identitarios, entre otros tantos) (Grunin,

2013a).

En esta línea, al análisis de la organización narrativa de la escritura se incorporó una nueva dimensión de estudio (la escritura figural de los márgenes) con legalidades y características cualitativamente diferenciales respecto a la escritura formal desarrollada por los jóvenes consultantes en el cuerpo central del cuaderno.

La ampliación del diseño de trabajo permitió, entonces, complejizar el proceso de análisis, formulándose nuevos interrogantes que permitieron redefinir los alcances del marco teórico-conceptual, a la vez que reorganizar el proceso de construcción de indicadores para dar cuenta de los ejes de análisis propuestos en la interpretación del conjunto del material clínico recolectado.

El proceso de análisis de los escritos particulares de cada sujeto fue puesto en relación con sus producciones restantes, para su integración en hipótesis teóricas que apuntaron a poder dar cuenta de *modalidades* de trabajo identificatorio comprometidas en cada caso clínico. Es decir que se privilegió un análisis cualitativo complejo, centrado en una dimensión procesual, y atento al realce de *elementos indiciarios* (recurrentes y convergentes) derivados de cada producción escrita, puesta, así, necesariamente, en correlación.

Habiendo partido del supuesto de que la *producción simbólica* expresa las formas prevalentes (no excluyentes) de organización de la actividad psíquica de un sujeto (Álvarez, 2010; Schlemenson, 2009), la construcción de las dimensiones de estudio mencionadas respondió a la necesidad de delimitar, en el proceso mismo de análisis de la producción escritural, la heterogeneidad del recorte de objeto investigativo en su complejidad, es decir, irreductible a una sola de sus formas posibles de presentación.

El tipo de diseño clínico, la delimitación del material en el tratamiento psicopedagógico y el proceso de su análisis puso en primer plano la construcción de mediaciones para su interpretación y la posterior elaboración de hipótesis teóricas. Para eso, se partió del supuesto de que el análisis de la escritura de los jóvenes consultantes permite conocer sus modalidades distintivas de simbolización y elaboración de sentidos identitarios, orientando así los modos de intervención clínica en su tratamiento psicopedagógico.

La construcción de indicadores y categorías de análisis específicas (temporalidad/afecto/conflicto) organizó el abordaje de las dos dimensiones de estudio propuestas (escritura narrativa y figurativa) para dar cuenta de las vicisitudes propias del objeto de estudio propuesto.

Las formas de escritura distinguidas en la clínica permitieron distinguir modalidades específicas de simbolización y elaboración de sentidos identitarios, tanto en sus aspectos narrativos como figurativos. Por lo cual, se requirió de abordajes diferenciales para su interpretación singular.

En esta línea, se desarrolló un análisis específico de sus producciones escriturales realizadas durante dos años de su tratamiento psicopedagógico grupal.

Las categorías elaboradas para el análisis de la escritura adolescente (en su relación específica con los procesos de construcción identitaria) permitieron generar mediaciones

conceptuales *entre* los indicios realizados en el material clínico y las hipótesis de interpretación sobre las modalidades de presentación y transformación respecto a cada categoría.

El hallazgo de los márgenes resultó imprevisto en los comienzos del proceso investigativo, y contribuyó a comprender la heterogeneidad de los procesos psíquicos comprometidos en las formas específicas de construcción de sentido durante la pubertad y la adolescencia.

Se observó que este tipo de escritura adolescente involucraba procesos figurativos novedosos, que confluían en la producción de marcas subjetivas de significativo alcance identitario, a la vez que incidían en la apertura de nuevas oportunidades de simbolización sobre sus conflictivas preponderantes.

La originalidad de la tesis residió, entonces, en el encuentro con un tipo novedoso de escritura que los pacientes desarrollaban en los márgenes de sus cuadernos de trabajo durante las sesiones. Modo de escritura cualitativamente diferencial respecto a la producción narrativa escritural (ficcional y/o autobiográfica) que los pacientes desplegaban en el centro de sus cuadernos como respuesta a las consignas e intervenciones de los terapeutas.

Este tipo de escritura permitió visualizar la dinámica *procesual* específica de los trabajos de simbolización y construcción identitaria que se suceden durante la adolescencia. La escritura de los márgenes comprende movimientos dinámicos, en cuanto al entramado afecto-representación, que se transforman y enriquecen a lo largo del tratamiento. El margen, como territorio de ensayo y resguardo identitario, habilita condiciones de figurabilidad del afecto que no resultan fijas ni determinadas, sino *continentes* de nuevas oportunidades de simbolización.

En cuanto al trabajo representativo, la mayoría de las marcas inscriptas por los jóvenes en los márgenes de sus cuadernos solían ser *re-creadas* por ellos mismos con nuevos atributos, o en algunos casos anuladas a través de tachaduras, en distintos momentos de la sesión y del tratamiento. En el caso de la dinámica afectiva implicada, las transformaciones podían distinguirse, a lo largo del tratamiento, en las vicisitudes de sus procesos de *ligazón* (ensayo de marcas representativas de aspectos singulares de cada sujeto), o bien de *desligazón* (márgenes vacíos, tachaduras de sus propios ensayos de firmas, repetición de marcas uniformes y estereotipadas, perforaciones de las hojas, entre otros indicios). Todas ellas representaban marcas identitarias de cada uno de los sujetos que las producían.

En algunos casos, la escritura de los márgenes expresaba, en diversos indicios convergentes, movimientos de apertura hacia la creación (instituyente) de alternativas identitarias que manifestaban oportunidades de simbolización novedosas, como la creación de códigos propios, aunque con anclaje en el código compartido, para la expresión de sus conflictivas. En otras oportunidades, predominaban efectos de clausura en la repetición de marcas estereotipadas que expresaban procesos rígidos de elaboración de sentido, a la vez que formas uniformes de circulación del afecto que empobrecían la complejización de la actividad representativa de los jóvenes consultantes.

El análisis cualitativo, exploratorio y longitudinal de la escritura (espontánea) que los pacientes desarrollaban en los márgenes de sus cuadernos de trabajo durante las sesiones constituyó, en síntesis, uno de los hallazgos del proceso investigativo que contribuyó a comprender que en la adolescencia se juegan diversas formas de construcción de sentidos identitarios, presentes en las narrativas y en los márgenes de cada uno de los sujetos que las producen.

MODALIDADES DE ESCRITURA: CLÍNICA E INVESTIGACIÓN

Los resultados de la investigación permitieron comprobar que las modalidades de elaboración de la problemática identificatoria adquieren dos formas distintivas de presentación en la producción simbólica escritural de los púberes y adolescentes: la narrativa y la figurativa.

Originalmente, el análisis de los alcances identitarios de la escritura era trabajado, con exclusividad, en el abordaje de la narrativa producida por los jóvenes consultantes en sus cuadernos de trabajo. Sin embargo, la incidencia del proceso de análisis del material clínico llevó a realzar la heterogeneidad del objeto abordado, distinguiéndose así otro tipo de escritura con características *figurales* cualitativamente diferenciales respecto a la narrativa (la escritura espontánea de los márgenes).

En la escritura narrativa

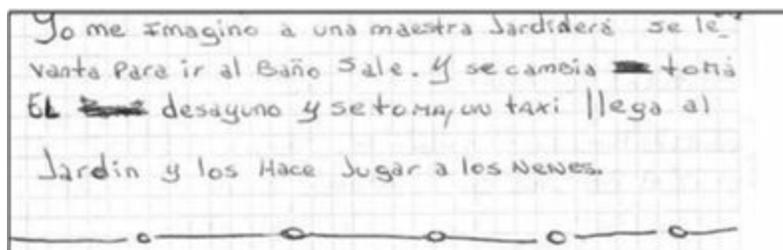
a) Modos de organización de la temporalidad

Los resultados del proceso de análisis permitieron dar cuenta del tipo de modalidad posicional del narrador involucrada en su actividad narrativa. En esta línea, en cada desarrollo singular de casos clínicos, pudieron distinguirse las modalidades distintivas de historización y elaboración de sentido sobre la experiencia temporal.

En algunos casos, el trabajo de elaboración de sentido a través de la escritura adquiría un carácter temporal descriptivo. Los escritos que presentaban escasas oportunidades de conjugación de un tiempo historizado expresaban restricciones significativas para abrir formas de historización sobre la experiencia temporal que pudieran incluir la articulación de sentidos subjetivos.

La modalidad posicional del narrador solía quedar reducida, en estos casos, a intentos activos de objetivización de lo narrado que expresaban la rigidez de los procesos de simbolización implicados:

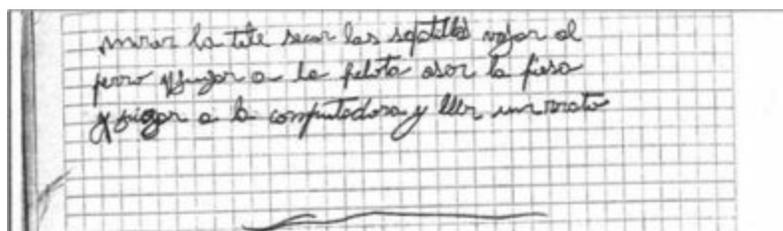
FIGURA 1 (39)



Escrito textual/E36.

En dichas producciones, solía prevalecer el uso de un solo tiempo verbal, habitualmente el presente simple en modo indicativo, otras en infinitivo, así como la presencia de construcciones verbales incompletas, o compuestas por la adición de acciones simples, en su mayoría coordinadas por conjunciones copulativas:

FIGURA 2 (40)



Escrito textual/E39.

Escribía uno de los jóvenes frente a la propuesta de narrar acerca de qué hacía cada uno cuando estaba solo (E39).

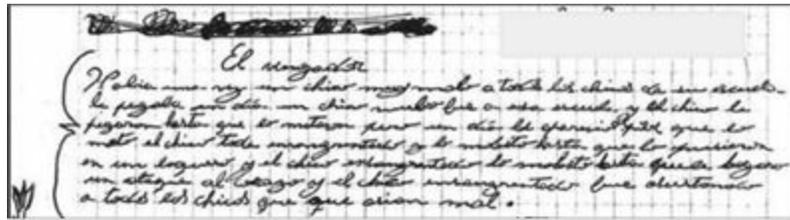
En otros casos, el obstáculo no se focalizaba en la rigidez de la temporalidad, sino en los niveles de indiscriminación que fragmentaban la organización secundaria de la escritura en su función de transmisibilidad hacia el exterior.

En estos casos, la presentación indiferenciada de los sujetos narrativos, así como las dificultades de discriminación temporal entre los acontecimientos narrados, empobrecía significativamente las posibilidades de despliegue del trabajo de historización, reduciendo las alternativas de autonomía para el proceso de elaboración de sentido.

Se expresaban aquí: dificultades notorias para incorporar acciones en tiempo futuro, omisiones u adiciones de signos escritos, espacios superpuestos en el cuaderno, entre segmentos, palabras, o bien en el interior de estas entre signos escritos.

La presentación de conflictos en la trama no siempre agilizaba el relato, sino que, en ocasiones, solía derivar en una exacerbación de los mecanismos de control, y, cuando fracasaban, emergían con frecuencia aspectos de indiscriminación temporal entre las secuencias narradas, con un uso fragmentario de la puntuación (en algunos casos ausente) en escritos que presentaban de modo prevalente secuencias yuxtapuestas entre sí:

FIGURA 3 (41)



Escrito textual/E43.

Cuando los escritos de los jóvenes incorporaban oportunidades más dúctiles de organización de la temporalidad, se expresaban aspectos deseantes y potenciales que enriquecían el trabajo de configuración de la trama narrativa en beneficio de la expresión de sentidos propios sobre la experiencia.

La inclusión de modos hipotéticos, tiempos diversos y formas de conjugación verbal de alcance prospectivo resultó denotativa del tipo de posicionamiento subjetivo del narrador que dinamizaba la textura *configurante* de sus procesos imaginativos:

E11: *Si yo tuviera un cuarto para mí, me gustaría* [escrito textual].

Esta modalidad pudo visualizarse, con mayor asiduidad, en escritos de tipo ficcionales. Las propuestas de ficción en la escritura habilitaban, en algunos casos, una distancia óptima con respecto a lo narrado, que favorecía el despliegue de componentes proyectivos de la subjetividad sobre la propia producción al servicio de la expresión de sus conflictivas preponderantes.

En esta línea, los escritos solían presentar enlaces entre secuencias narrativas (inicio, desarrollo, desenlace), tiempos verbales diversos que conferían un cierto dinamismo a los relatos construidos, así como la inclusión del condicional y el subjuntivo, en tanto indicadores de la apertura de la temporalidad hacia situaciones inciertas y novedosas, como las planteadas en el siguiente escrito:

E12: *Habia una vez un caballero que quería [tachadura] ser el mejor de los guerreros del pueblo para así [tachaduras] ser el guerrero que existía en el mundo y así [tachadura] lo recordaran por siempre Los aldeanos del pueblo levantaron un muro con la foto del caballero, y haci se le cumpliría el sueño que lo recuerden por*

siempre [escrito textual].

b) Modos de circulación del afecto

Se distinguieron diversas modalidades de integración, o bien de escisión, del afecto respecto al trabajo representativo. El análisis de sus principales resultados permitió diferenciar producciones escritas que presentaban una fuerte adherencia a la descripción de la realidad concreta.

El narrador solía aquí adoptar una *perspectiva externa* respecto a lo narrado, con escasa o nula incorporación de adjetivaciones, atributos imaginativos y/o cualidades afectivas singulares sobre lo representado. Se trataba de producciones narrativas con ausencia de conflictos, o bien con su anulación a través del empleo de cierres compensatorios, abruptos o conclusivos de la trama. Por ejemplo:

Encuentro nº 29

En este encuentro, uno de los jóvenes –Claudio– había comentado sobre sus peleas “a las manos” con su hermano. Los terapeutas realzaron dicha temática significativa de los momentos iniciales de la sesión y propusieron a los jóvenes que escribieran cómo deseaban que fuesen sus hermanos.

Claudio escribió: “Yo me imagino a un hermano que sea tranquilo que tenga 7 o 8 años”, dibujando luego un personaje al cual, como indicio significativo, le tachó su mano. Se destacó, además, la presencia reiterada de secuencias de detención en la acción misma de su escritura:

FIGURA 4 (42)



Escrito textual/E29.

Se infirió, en estas modalidades, un esfuerzo intenso de control y escisión de afectos que conllevaban un difícil procesamiento. El esfuerzo activo (aquí compensatorio) en la evitación del conflicto reforzaba obstáculos para el despliegue de la imaginación en la

actividad escritural.

El resultado de la rigidez en los procesos de simbolización consolidaba, en ocasiones, formas estereotipadas de construcción de sentido a través de la escritura, que –si bien podían presentar modos adecuados de organización secundaria desde el punto de vista formal– solían carecer de la ductilidad necesaria (asociable a la dinámica de los procesos terciarios) para crear puentes entre las modalidades subjetivas de interpretación de la experiencia y sus condiciones de articulación en sentidos compartidos.

Del mismo modo, cuando se concretaban efectos de cierre en el trabajo asociativo verbal sobre la producción escrita realizada, solía ser frecuente la presencia de silencios, negativas, detenciones en el discurso, correcciones tachadas de los escritos, despliegues descriptivos o complementarios sobre lo escrito, o bien respuestas acotadas a enunciados breves conclusivos.

En algunas oportunidades, cuando cedía la intensidad del control, podían emerger aspectos de descarga. A un tipo de trazo tenue, de tamaño ilegible, en algunos casos solían seguirle: tachaduras, borroneados, remarcados intensos, amontonamiento de espacios, un mayor espesor del trazo, entre otros indicios convergentes destacados.

En otros casos, la tramitación (fallida) de cargas afectivas intensas limitaba la función de la escritura en cuanto a su trabajo de construcción figurativa.

La trama imaginaria de los escritos solía ser aquí muy rica, aunque con insuficiente ordenamiento lógico, comprometiendo, restrictivamente, la organización secundaria y la transmisibilidad de sentidos propios en la actividad escritural. En ciertos tramos del tratamiento, la rigidez de las defensas podía decaer o fracasar cuando la infiltración disruptiva de elementos fantasmáticos alteraban la organización secundaria de la trama, y esta resultaba perturbada en su ordenamiento lógico temporal (indiscriminación de los sujetos presentados, uso precario de la puntuación, indiferenciación entre secuencias narrativas, intrincación de espacios entre palabras, confusa diferenciación entre las acciones presentadas, el agente y el objeto de estas).

Las modalidades de elaboración de sentido que adquirían mayores niveles de plasticidad en los procesos de simbolización podían distinguirse en las diversas expresiones indiciarias del afecto (deseos, anhelos, temores), que adquirían oportunidades de ligadura e integración a través de la configuración misma de la trama en la producción escritural:

E21: *Yo descubri que mi mejor amiga hablava mal de mi y que me insultaba lo descubri por que yo estaba yendo para el baño y la escucho a mi amiga diciendo q yo era una mala amiga y eso era mentira y cuando le escuche me puse re triste [escrito textual].*

E12: *Los aldeanos se pusieron muy felices a ver la nube que tenía forma de la cara del caballero [escrito textual].*

E49: *La gente se divierte subiendo y bajando del teleférico pero otros tienen miedo [escrito textual].*

Las propuestas escriturales que incorporaban el uso de la *ficción*, o la referencia a la *terceridad*, solían permitirle al “autor” (en la asunción de un “como si”) un cierto desasimio de la adherencia rígida concatenada a la referencialidad concreta exterior, a

la vez que adoptar una distancia óptima respecto a su propia producción que favorecía, significativamente, la disminución de la rigidez defensiva, característica de la producción simbólica de cada paciente en los inicios del tratamiento:

E46: Había un chico que él tenía buenas notas en el colegio algunas veces él se olvidaba de estudiar pero recordaba los temas que tenía que acordarse, el día cuando les entregaron los boletines él tenía notas muy bajas, se enojó y le dijo a la profesora [tachadura] por que tenía esas notas la maestra no lo escuchó fue a hablar con la directora del colegio pero no estaba y él tuvo esas notas [escrito textual].

La incorporación de una perspectiva propia sobre lo narrado resultaba aquí denotativa del compromiso subjetivo del narrador y del despliegue de su imaginación creadora al momento de organizar una trama narrativa.

La posibilidad de articulación de aspectos subjetivos en la tramitación de las distintas problemáticas identitarias en la escritura narrativa de los jóvenes solía circular por la referencia al cuerpo, la relación con los otros adultos y semejantes, o bien la exploración de figuras alternativas de identificación en el campo social exogámico.

Del proceso de análisis del material clínico, se distinguió que el trabajo de la ficción en la escritura favorecía, a lo largo del tratamiento, oportunidades inéditas para la puesta en figurabilidad del afecto.

En algunos casos, los mayores niveles de plasticidad en los procesos de simbolización contribuían al despliegue de alternativas para la elaboración de las conflictivas preponderantes en cada caso singular. Mientras que, en otros, la inclusión de componentes afectivos en la actividad narrativa encerraba núcleos rígidos de sentido de difícil procesamiento, que exigían de un trabajo activo por parte de los terapeutas para crear condiciones de apertura y *diseminación*:

E12: había una vez un niño llamado arturito que él siempre quería ser fiel a su madre por que o si no a él le caería una maldición provocada por el malvado [tachadura] hechicero. Pero arturito se preguntaba por qué tenía que ser fiel a su madre. y un viejito le dijo que un ser muy grande te iba a ser trizas y dijo en mismo que iba a ser fiel a su madre. Fin [escrito textual].

c) Modos de tramitación del conflicto identificadorio

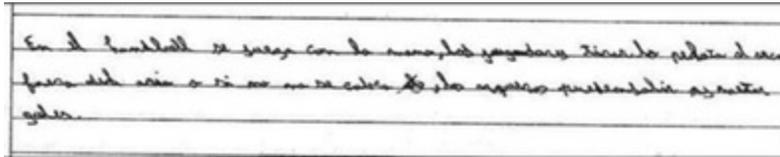
El abordaje de los modos de tramitación de las conflictivas en la producción escritural permitió la distinción de modalidades de apertura (ensayo), así como de clausura, sobre la actividad imaginativa, que propulsaban, o bien obstaculizaban, el despliegue de los procesos de simbolización.

Los casos en los que preponderaban los efectos de la clausura sobre la actividad imaginativa solían distinguirse por la presencia de productos narrativos de tipo cliché, en general autorreferenciales, y con una fuerte adherencia a la referencialidad de la realidad exterior. La producción solía reducirse aquí a formas descriptivas de “recapitular” acciones concretas y observables, que presentaban escaso margen de apertura para la articulación de aspectos subjetivos.

El activo distanciamiento subjetivo respecto al conflicto solía expresarse,

correlativamente a la sobreinversión de lo factual y concreto, en escritos de tipo informativos acerca de la experiencia, o que referían, sin mayor puesta en cuestión, a enunciados de certeza atribuidos a los otros (terapeuta, semejante, figuras parentales) y tomados como muletillas:

FIGURA 5 (43)



Escrito textual/E24.

En otros escritos, la *anulación del conflicto* se manifiesta a través del cierre sobre la dinámica temporal del relato, que suele limitar el potencial de despliegue de la actividad imaginativa:

E30: *Yo me imagino que mi familia está bien, tener una veterinaria y estar casado* [escrito textual].

Escribía uno de los jóvenes ante la consigna: “Escriban cómo se imaginan en el futuro”.

La posibilidad de representarse un tiempo futuro se reducía, en ocasiones, al completamiento de lo ya conocido, en detrimento del esbozo de alternativas identitarias y de la apertura a la diferencia y la potencialidad de lo incierto.

En otras producciones, las formas conclusivas de presentación del conflicto adquirían mayor preponderancia. Estas conllevaban un esfuerzo compensatorio activo orientado a la anulación de componentes afectivos en juego.

Por ejemplo, en la siguiente viñeta, se distinguía cómo el realce de lo compensatorio se sostenía al servicio del control, a la vez que tendía a reducir los márgenes de investimento de la actividad imaginativa en la escritura:

Encuentro nº 13

En este encuentro, los terapeutas proponían a cada joven que inventara el inicio de una historia de ficción para luego ser continuada (re-escrita) por los otros semejantes, y viceversa. El escrito de Bruno, en ocasión de continuar la historia inventada por Andrea, incluía el realce de lo compensatorio reforzando la modalidad de *anulación* del conflicto (la parte escrita por Bruno está en *italicas*):

Una historia empieza con mayúscula, coma, punto aparte, punto seguido, con personajes y... y un punto final para saber que se terminó la historia. pero una verdadera historia, tiene que mencionar a sus personajes. [...] También tienen que aparecer los malvados de la historia y *tienen que ser muy felices al final de la historia* no tiene caso que los personajes terminen con un final triste.

También se definieron formas de *ensayo identitario* para dar cuenta de los trabajos de elaboración y reelaboración de aspectos identitarios que adquirirían figurabilidad en el entramado de la producción narrativa de los jóvenes.

Toda vez que las propuestas ficcionales de escritura favorecían oportunidades de invención de sentidos subjetivos, estos solían vincularse a la tramitación de elementos indiciarios de las problemáticas identitarias características de la adolescencia.

La apertura de la actividad imaginativa derivaba, en estos casos, en la creación de formas alternativas e imprevistas de representarse en los márgenes de lo instituido y lo instituyente.

La ductilidad de los ensayos comprometidos en los escritos de los jóvenes consultantes pudo definirse en las siguientes cuestiones: los cambios introducidos en los posicionamientos de los personajes presentados, la proyección de nuevas adjetivaciones, atributos imaginativos y cualidades afectivas en la trama narrativa, el despliegue de nuevos conflictos potenciales, como en la apertura de perspectivas y/o resoluciones alternativas sobre estos, entre otros indicios.

Entre las conflictivas tramitadas en la producción escritural, se destacaron núcleos temáticos significativos, que circulaban por la referencia a lo siguiente: la representación de los cambios puberales, la elaboración de la modalidad posicional vinculada a los enunciados parentales, la historización de experiencias significativas, la nominación de afectos inciertos, así como la proyección de emblemas y atributos identitarios en figuras de identificación vinculadas con el acceso al campo social exogámico.

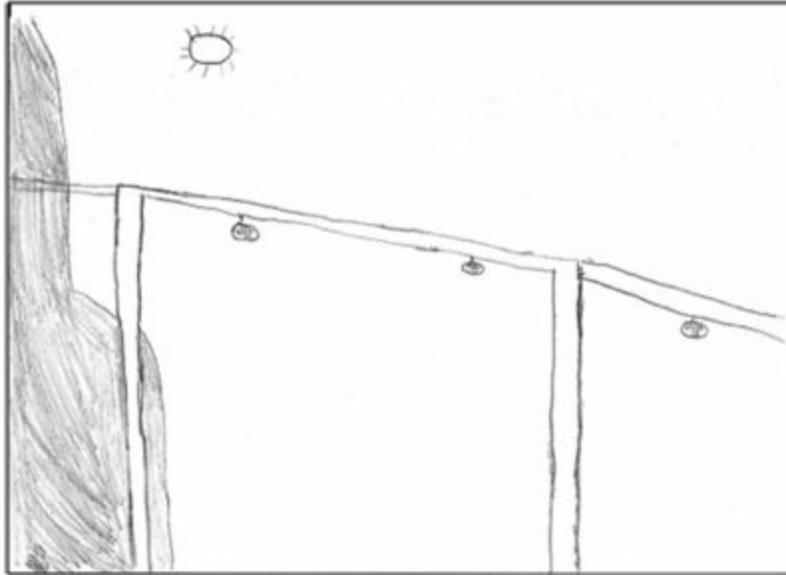
Encuentro n° 49

Al inicio de este encuentro, Claudio expresaba diversas expectativas y temores relacionados con su próximo ingreso a la escuela secundaria (nuevos compañeros, docentes, espacios, tiempos y modos de estudio).

Sobre dicha apertura dialógica espontánea, se lo invitó a realizar un dibujo libre y, al finalizar, escribir una historia sobre lo que a él se le ocurriese.

El joven dibujó un teleférico (transbordador que recorre una montaña), configurando luego, en el campo ficcional de la escritura, diversas interpretaciones y cualidades afectivas sobre lo narrado, que remitían, como materialidad histórica en la experiencia, a una escena de vacaciones recientes en una provincia argentina:

FIGURA 6



Título: “El teleférico y su lugar en el cerro”.

Hace muchos años se ha construido el teleférico, así la gente podía subir y llegar hasta un cierto límite de los cerros. La gente dice que arriba es un lugar donde se puede ver toda la ciudad, donde hay unos ríos que descienden para abajo pero no saben donde van. La gente se divierte subiendo y bajando del teleférico pero otros tienen miedo [escrito textual].

Estos son algunos fragmentos de su actividad asociativa acerca de su producción:

TERAPEUTA: ¿Y por qué algunos tenían miedo? ¿Qué te imaginás?

CLAUDIO: *Porque algunos tienen miedo a las alturas [...] se notaba mucha gente que miraba para abajo.*

T: ¿Y vos qué hacías? ¿Mirabas para abajo?

C: *Yo no, yo miraba hasta dónde iba a llegar... y después miraba para abajo, miraba para ver cómo es la vista por la ventana.*

El tipo de enunciación impersonal (“no saben donde van”) y referida (“La gente dice que”) daba cuenta aquí de una distancia óptima (para el narrador) que generaba un espacio resguardado (“como si”) para ensayar alternativas de elaboración de sentido sobre la conflictiva proyectada en la trama narrativa.

La temática del proyecto, que motivaba la presente producción, adquirió oportunidades de figurabilidad en un campo ficcional que colocaba en conflicto la representación de aspectos de continuidad y ruptura. Al mismo tiempo que se figuraban aspectos de apertura temporal a lo incierto, potencial y novedoso (“yo miraba hasta dónde iba a llegar”), se presentaban, conjuntamente, elementos vinculados a la continuidad de ciertas referencias estables, aunque también abiertos a cambios potenciales (“y después miraba para abajo, miraba para ver cómo es la vista por la ventana”) que enriquecen la configuración de un proyecto.

En la escritura de los márgenes

a) Modos de organización de la temporalidad

Se distinguieron diversas formas de tramitación temporal de las marcas identitarias producidas en los márgenes del cuaderno.

En primer lugar, se destacó que el tipo de escritura hallada en los márgenes del cuaderno de los jóvenes consultantes no se circunscribía al momento de la consigna de trabajo formulada por el terapeuta, sino que se encontraba “al margen” de esta, desplegándose en distintos tiempos de la sesión –al inicio, en el transcurso y/o al concluir esta–, e, incluso, en ocasiones, en sincronía al proceso mismo de elaboración de la escritura narrativa correspondiente al espacio central del cuaderno.

En algunos casos, las marcas identitarias inscriptas en el cuaderno solían adquirir cierto carácter temporal repetitivo a lo largo del tratamiento (los jóvenes solían reiterar formas y contenidos como, por ejemplo, la escritura del nombre propio y/o de referencias figurales de personajes característicos inventados):

FIGURA 7 (44)

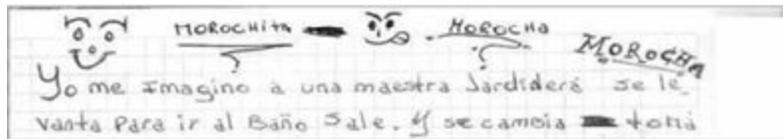


FIGURA 8 (45)



Ahora bien, lejos de interpretar el trabajo de producción de dichas marcas figurativas como un proceso de simbolización rígido o sobreadaptativo (por su carácter insistente de reproducción temporal), se consideró que este implicaba un trabajo activo, y necesario, de refuerzo narcisístico, en tanto le permitía a su autor sostener la cohesión identitaria de

una imagen o representación de sí reconocible (teniendo en cuenta la etapa particular de la adolescencia, como un tiempo atravesado por profundas transformaciones que conmueven las formas hasta entonces instauradas de representarse a sí mismo).

FIGURA 9

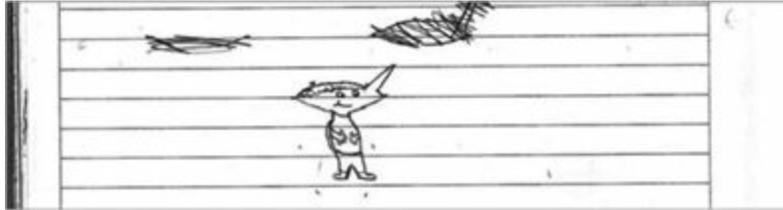
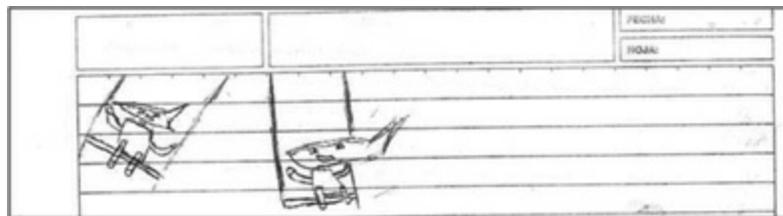


FIGURA 10



Discernimos, pues, que la continuidad temporal de dichas marcas constituía un anclaje ineludible, como condición misma de posibilidad para que cada adolescente pudiera investir su propia producción escritural de los márgenes al servicio del ensayo y la creación subjetiva.

Podría aquí mencionarse, incluso, la vigencia actual de los grafitis callejeros, como expresión de un trabajo complejo de figurabilidad por parte de los jóvenes, que condensa sentidos subjetivos altamente comprometidos con la subjetividad contemporánea.

La *sucesión temporal* de ciertas marcas de alcance identitario implicaba, para cada adolescente, un sostén narcisístico imprescindible a partir del cual lograban desplegar otras formas (suplementarias) de re-crear las marcas inscriptas con anterioridad. A lo largo del tratamiento, solían añadir atributos creativos sobre ciertas marcas producidas, transformando así sus propios modos de representarse un nombre propio, de bosquejarse una firma o apodo, o bien de esbozarse la referencia figurativa a emblemas identitarios sustitutivos, como el nombre de grupos de música, entre otros.

Por ejemplo, como se observa a continuación, una de las jóvenes solía renovar (con diferentes detalles) formas posibles de representar sus vivencias afectivas en los márgenes de su cuaderno:

FIGURA 11

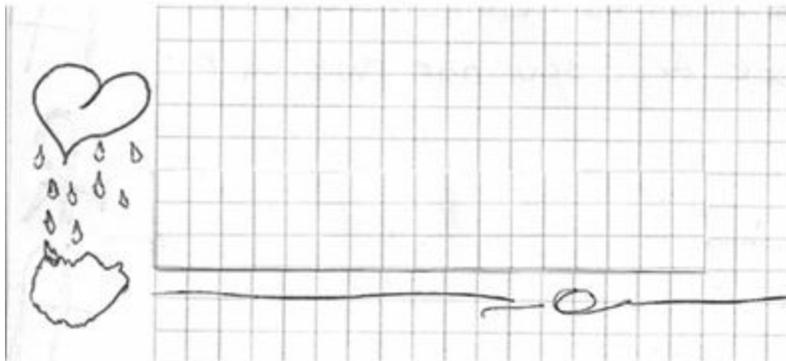
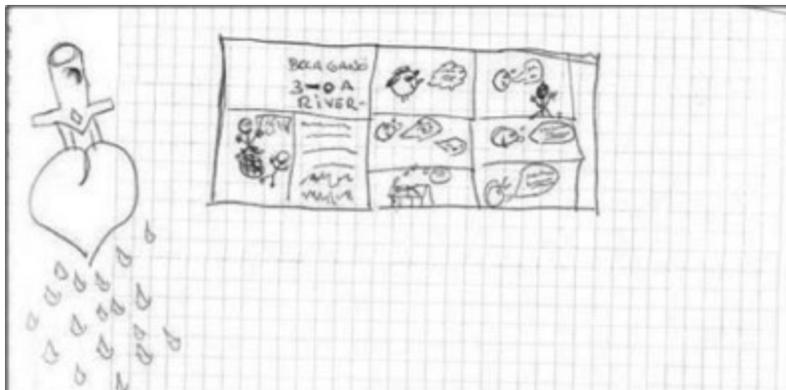


FIGURA 12



Los trabajos de ensayo solían bascular, en los márgenes, entre la construcción y la de-construcción de marcas o emblemas identitarios, incluyendo también cambios sobre los modos instaurados de representar(se) temporalmente.

La alternancia *recursiva* entre movimientos de continuidad y ruptura singularizaba la temporalidad compleja implicada en la escritura “marginal” de los adolescentes, y permitió, incluso, distinguir expresiones indiciarias significativas del proceso identificador de estos (como proceso que transcurre, justamente, en espacios transicionales).

La escritura figural que los jóvenes desplegaban no se correspondía, necesariamente, con la secuencialidad temporal característica de la escritura narrativa formal (asociada esta al uso del código socialmente compartido).

El tipo de producción escritural hallada en los márgenes de los cuadernos comprendía, en cambio, procesos originales de inscripción (figural) de aspectos

fantaseados, que no poseían un ordenamiento temporal uniforme, sino que se distinguía por relaciones de *simultaneidad*. Probablemente marcadas por la discontinuidad de los procesos puberales en consonancia con nuevas formas de expresión figurativa de carácter epocal (celeridad, condensación de sentidos, intrincación de espacios adentro/afuera).

Del mismo modo, se distinguieron otras formas particulares de tramitación temporal caracterizadas por la activa *exclusión* de ciertas marcas bosquejadas en el cuaderno (por ejemplo, algunos jóvenes repetían la tachadura de ensayos de firmas previamente figurados). Es decir que, en algunos casos, las marcas publicadas en los márgenes del cuaderno podían resultar, con posterioridad a su inscripción, ampliadas o transformadas, aunque también tachadas o borroneadas por parte del mismo autor.

b) Modos de circulación del afecto

En algunos casos, el margen lograba investirse al modo de *pantalla proyectiva* para la ligazón del afecto en marcas identitarias que condensaban elementos fantasmáticos singulares. La escritura de los márgenes no siempre adquiría, necesariamente, un valor social transmisible hacia el exterior en sentidos compartidos.

Si bien este tipo de escritura de los jóvenes solía apuntalarse, en muchos casos, en la organización del código socialmente compartido, al mismo tiempo podía incorporar pasajes eventuales por la descarga, la insistencia de garabateos, remarcados, o simplemente el bosquejo, repetido a lo largo del tratamiento, de trazos aislados o figuras que no necesariamente conllevaban un sentido metafórico asociado (ondulaciones, palotes aislados, repetición de figuras geométricas apartadas):

FIGURA 13 (46)



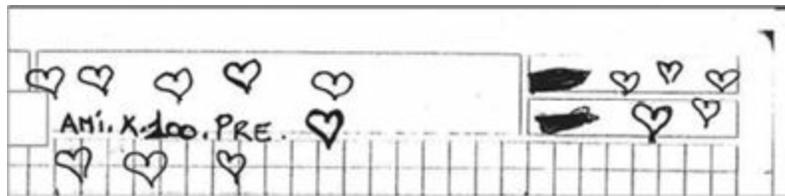
En otras ocasiones, la modalidad de escritura devenía en formas plásticas de apropiación del código, que se caracterizaban por la combinación de recursos mixtos de

figurabilidad (discursiva, gráfica, escritural), que resultaban investidos al servicio del ensayo de nuevos códigos, emblemas y marcas de alcance identitario característicos de la adolescencia.

En este sentido, los alcances identitarios de la escritura de los márgenes distinguida presentaban características formales novedosas, que, la mayoría de las veces, podían ser emparentadas al tipo de escritura que los jóvenes concretan en el uso contemporáneo de las nuevas tecnologías de información y comunicación (celular, Twitter, Facebook, entre otras redes sociales).

Por ejemplo, solían combinar recursos gráficos y discursivos, realizar mixturas de condensación figural entre el lenguaje oral y escritural (“2MIL08”, “AMI.X.100.PRE”), prolongar y/o reproducir signos escritos, abreviar palabras, reemplazar letras, alterarlas, invertirlas (algunas con caracteres espejados), introducir ondulaciones, rellenos y relieves, entre tantos otros movimientos:

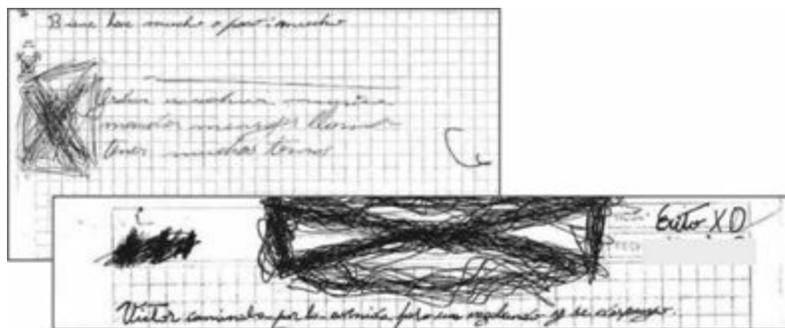
FIGURA 14



Las oportunidades de despliegue de procesos figurativos diversos, en ocasiones precarios o repetitivos, condensaban elementos indiciarios convergentes de la cualidad procesual que suele adquirir el trabajo identificador durante la adolescencia.

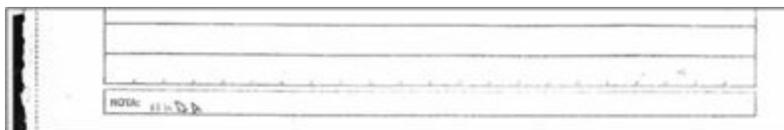
Así como en la modalidad clínica descrita, prevalecían formas de *integración* del afecto en el trabajo representativo que enriquecían los procesos de ensayo y configuración de marcas identitarias en los márgenes del cuaderno, en otros casos predominaban formas intensas de descarga (tachaduras, borroneados, remarcados, perforaciones de la hoja, uso indiscriminado del espacio, desborde de los márgenes, líneas de trazo grueso) que identificaban aspectos fallidos de tramitación representacional:

FIGURA 15 (47)



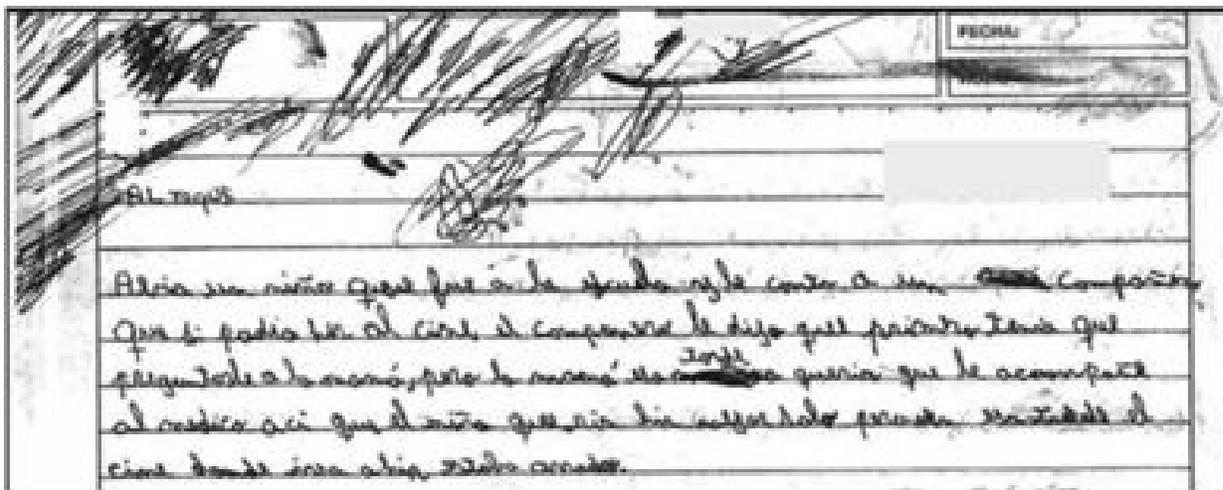
En contraposición, cuando prevalecía la ausencia de la actividad proyectiva en los márgenes (vacíos de producción), podían reconocerse movimientos de intenso control que obturaban el despliegue de los procesos imaginativos:

FIGURA 16 (48)



Resultó importante, en este punto, destacar el carácter *procesual* y *heterogéneo* que adquiría el trabajo identificatorio en los márgenes del cuaderno de este joven, ya que la ausencia inicial de producción comenzaba a ceder lugar, luego, con el avance del proceso terapéutico, a otras formas de circulación del afecto, como por ejemplo su ligazón en marcas identitarias que pasaban a adquirir una mayor plasticidad y estabilidad (como la posibilidad de conservar los ensayos producidos en los márgenes), o bien su descarga evacuativa con escasa o nula mediación en representaciones (tachaduras de sus propios ensayos de firmas):

FIGURA 17 (49)

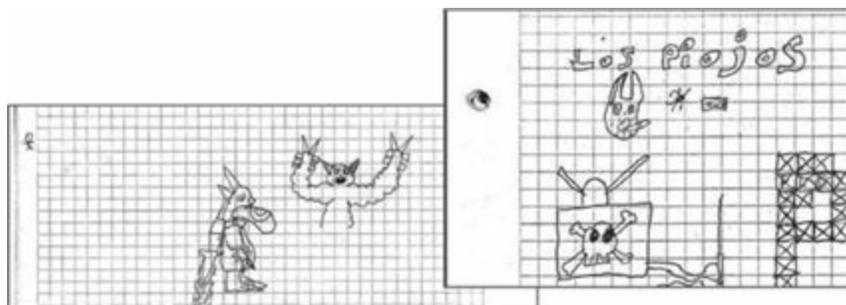


c) Modos de tramitación del conflicto identificadorio

Mientras que, en algunos casos, el territorio del margen resultaba activamente escindido del centro al cual refería (uso nulo del margen, trazado de líneas en forma de troquelado que separaban el espacio lateral del margen respecto al cuerpo central del cuaderno), en otros, lograba investirse como un espacio alternativo para el ensayo y la invención imaginativa de marcas de autoría características de la adolescencia, como por ejemplo: la inscripción y reinscripción gráfica del nombre propio (Andri, Andru, Andrilita, Andrilha, Andriluchi, Andriiluchita, Andrea, AN, A-anii, ¡¡Anniiluchiiss!!, ¡Aniiliitha!), de pares y/o del seudónimo del barrio, los ensayos de firmas, grafitis, la creación y re-creación de códigos compartidos y emblemas identitarios sustitutivos (grupos de *rock* y/o cumbia, escudos de equipos de fútbol, letras de canciones, entre otras).

En algunos púberes, la representación gráfica de figuras que poseen un estilo más infantil (rasgos de acción ficcional en robots, monstruos, dinosaurios, ovnis, extraterrestres, entre otras figuras) solía coexistir en los márgenes con marcas referidas a elementos identificadorios de entrada al mundo adolescente (emblemas de grupos de *rock* diversos en los márgenes laterales del cuaderno) que dan cuenta del carácter fluctuante del proceso identificadorio, en permanente transformación durante esta etapa del desarrollo:

FIGURA 18



Las formas de apertura del *trabajo de ensayo* permitieron distinguir indicios de transformaciones que cada joven imprimía sobre las marcas uniformes que solían repetir, como por ejemplo: la re-creación del nombre propio y/o de pares a través de la añadidura de signos de exclamación, interrogación, subrayados, y otros símbolos gráficos significativos como “coronas” sobre la inicial del nombre, entre otros.

En uno de los casos, se pudieron distinguir transformaciones en los modos de tramitación de la conflictiva identificatoria asociada a los problemas escolares. Mientras que, en algunos márgenes de su cuaderno, solía “autocalificar” sus producciones narrativas con marcas del tipo “Insuficiente 1”:

FIGURA 19



En otros, estas coexistían con marcas del tipo “Excelente 10,9999”:

FIGURA 20



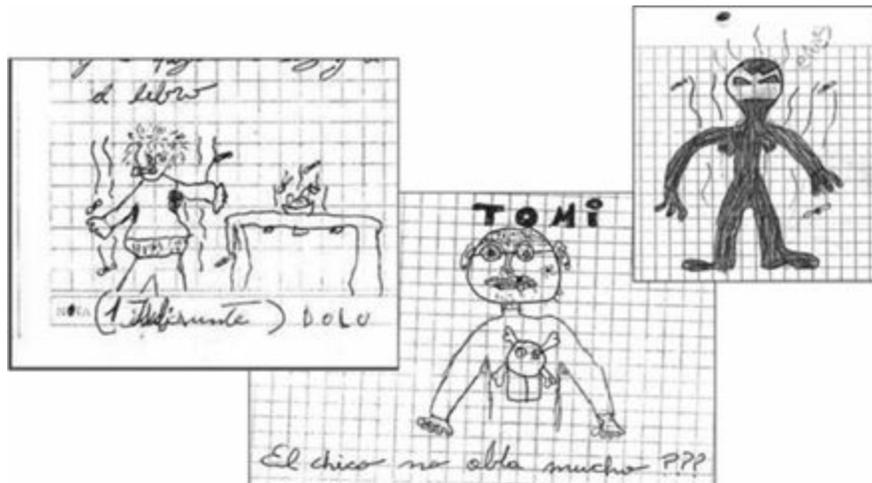
Durante el transcurso del tratamiento, la escritura de este joven de los márgenes comenzó a adquirir una mayor ductilidad y expresividad. Por ejemplo, a través de la tramitación (ensayo) de aspectos identitarios, que resultaban mediados por la referencia figural en modelos externos (cómic oriental manga), sobre los que trabajó en la integración de elementos fragmentarios:

FIGURA 21



Significativamente, la elaboración de aspectos identitarios resultó en él mediada por la referencia a soportes de figurabilidad gráfica ficcionales sobre los que trabajó en la representación (como ensayo) del cuerpo puberal y sus transformaciones emergentes, aquí exacerbadas:

FIGURA 22 (50)



La escritura adolescente suele, en esta línea, presentar un doble trabajo de simbolización que coloca en conflicto las *fronteras* entre lo público y lo privado, entre el *centro* del cuaderno (como espacio representante del código socialmente compartido) y sus *márgenes* posibles (como espacio proyectivo de elementos indiciarios figurales de la intimidad de cada paciente).

El trabajo de ensayo identitario se desarrolla, en este sentido, como un espacio transicional que coloca en tensión los límites permeables de las fronteras entre lo interno y lo externo, entre lo ya conocido y la invención de lo novedoso.

En estos casos, el investimento del margen en el encuadre clínico se distingue como un espacio continente, que genera condiciones a partir de las cuales cada joven explora, “pone a prueba”, “testea”, distintos modos de representarse a través de la creación de atributos, emblemas y figuras alternativas de identificación que lo distinguen.

[16.](#) Tesis doctoral (2013) defendida en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (UBA): “Escritura y proceso identificador en la clínica de púberes y adolescentes con problemas de aprendizaje”. Directora de tesis: doctora Silvia Schlemenson.

[17.](#) Psicopedagogía Clínica. Materia electiva (cód. 085) del Ciclo Profesional de la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología de la UBA. Profesora regular titular: doctora Silvia Schlemenson.

[18.](#) Doctor Julián Grunin. Becario CONICET: Posdoctoral (2013-2015), Tipo II (2011-2013) y Tipo I (2008-2011). Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Nación. Directora de beca: doctora Silvia Schlemenson. Codirectora: doctora Patricia Álvarez.

[19.](#) Proyectos: UBACyT (2008-2011): “Procesos de simbolización y transformaciones psíquicas durante el tratamiento psicopedagógico”. UBACyT (2011-2014): “Procesos imaginativos en la producción simbólica de niños y adolescentes con problemas de aprendizaje”. Subsidiados por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UBA. Directora: doctora Silvia Schlemenson.

[20.](#) Proyecto PICT (2010-2014): “Tratamiento psicopedagógico en niños y adolescentes en situación de pobreza”. Subsidiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (ANPCyT). Directora: doctora Silvia Schlemenson.

[21.](#) André Green (2001a) conceptualiza la existencia de una *doble frontera* que regula, como espacio de intersección permeable, los procesos de transicionalidad entre los territorios psíquicos (*soma/inconsciente/preconsciente-consciente/real*), a la vez que los límites entre lo interno y lo externo, el yo y el objeto.

[22.](#) La representación-cosa adquiere, para André Green (1995 y 1996), una *doble representancia* que la ubica como formación intermediaria entre la pulsión y el lenguaje. Es decir, permite caracterizar tanto su lazo con la dinámica pulsional que liga al campo representacional a través del trabajo figurativo (de construcción de sentidos subjetivos) como su conectividad con las representaciones de palabra que organizan (desde el proceso secundario) sus condiciones de ligadura en sentidos compartidos.

[23.](#) Castoriadis (1988: 210) aseveraba: “La no determinación de lo que es no es simple indeterminación [...]. Es creación, es decir, surgimiento de otras determinaciones, de nuevas leyes”.

[24.](#) Según Frigerio y Diker (2003: 10), la imaginación “no es otra cosa que la intrusión del extranjero en lo familiar”.

[25.](#) “El término *configuración*, en oposición al de *estructura*, alude al carácter dinámico de la elaboración de una trama” (Klein, 2007: 95).

[26.](#) Según Filinich (1999), la *enunciación* implica un proceso subyacente a todo *enunciado* (la historia contada) por el cual un *yo* (enunciador) se remite a un destinatario (enunciario). El proceso de enunciación permite, de este modo, revelar las huellas del sujeto en el proceso de configuración subjetiva de lo enunciado.

[27.](#) Derrida (1995) considera al trabajo de la escritura como un trabajo análogo al de la “archivación”, que *produce*, tanto como registra, el acontecimiento.

- [28.](#) La *diseminación* (Derrida, 1989) alude al potencial de deslizamiento de sentidos entre representaciones, interpelando así la supuesta homogeneidad y univocidad de significaciones sobre las *huellas* escritas.
- [29.](#) Los procesos de elaboración de sentidos identitarios que se expresan en la escritura resultan distintivos de la modalidad de *trabajo identificadorio* de cada sujeto, en la que se asientan sus formas singulares de representar(se) y proyectar(se) temporalmente.
- [30.](#) Los grupos funcionan semanalmente coordinados por dos terapeutas, y tienen entre cuatro y seis integrantes. Para cada grupo de asistencia de niños o jóvenes, se constituye, en forma paralela, un grupo de orientación a padres de frecuencia quincenal.
- [31.](#) Derrida y Ferraris (2009) ubican el lugar de la *firma* como aquello que permanece, pero que al mismo tiempo resulta pasible de nuevas lecturas, desde otros contextos, condiciones y/o perspectivas.
- [32.](#) André Green (2005: 184) utiliza este término para referirse a la cualidad que el afecto le otorga a la representación a partir de su movimiento y oportunidad de ligazón.
- [33.](#) La propuesta de indicadores para el análisis de los modos de organización de la temporalidad en la escritura parte de los resultados de las tesis doctorales de Silvia Schlemenson, quien abordó las formas de inclusión de los *modos verbales* en la actividad discursiva de los docentes, y de Patricia Álvarez, quien analizó el uso de los *tiempos* y *construcciones verbales* en la producción discursiva (narrativa y asociativa) de niños con problemas de aprendizaje durante el proceso diagnóstico.
- [34.](#) El uso del condicional expresa la inclusión del futuro hipotético potencial en el campo imaginativo. Asimismo, el subjuntivo expresa una acción de deseo, posibilidad futura, creencia o duda.
- [35.](#) Desde una perspectiva metapsicológica de los procesos de simbolización (Green, 2010), se define al *afecto* como *representante*, forma primaria de simbolización que tiende, en su movimiento y dinámica procesual, a otorgar ligadura, cualidad psíquica en lo inconsciente, al circuito de la descarga pulsional directa.
- [36.](#) El Servicio de Asistencia Psicopedagógica de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires se encuentra a cargo de la cátedra de Psicopedagogía Clínica (profesora titular: doctora Silvia Schlemenson), y atiende a niños y adolescentes con dificultades de aprendizaje, que cursan su escolaridad primaria y secundaria en escuelas públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- [37.](#) Julián Grunin. Tesis doctoral (2013) por la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (UBA): “Escritura y proceso identificadorio en la clínica de púberes y adolescentes con problemas de aprendizaje”. Directora de tesis: doctora Silvia Schlemenson. Consejera de estudios: doctora Patricia Álvarez.
- [38.](#) La *consigna de trabajo* (individual, grupal y/o colectiva) realiza, en cada sesión, las conflictivas que se despliegan en los intercambios iniciales de cada encuentro, para entonces ampliar las oportunidades elaborativas sobre estas a través de propuestas de escritura que se despliegan en el cuaderno. El tipo de respuesta a la consigna es singular. Puede ser escrita, aunque también gráfica, e, incluso, combinar diversos recursos figurativos en una misma producción.
- [39.](#) Transcripción: “Yo me imagino a una maestra jardinera se le-vanta para ir al baño sale. y se cambia [tachadura] tomá El [tachadura] desayuno y se toma, un taxi llega al jardín y los hace jugar a los nenes”.
- [40.](#) Transcripción: “mirar la tele secar las sapatillas bajar al perro y jugar a la pelota aser la piesa y jugar [remarcado] a la computadora y leer un rrato”.
- [41.](#) Transcripción: “El vengador. Había una vez un chico muy malo a todos los chicos de su escuela le pegaba un día un chico nuevo fue a su escuela y al chico le pegaron”.
- [42.](#) Transcripción: “Yo me imagino a un hermano que sea tranquilo que tenga 7 o 8 años”.
- [43.](#) Transcripción: “En el handball se juega con la mano, los jugadores tiran la pelota al arco fuera del aria o si no no se cobra [tachadura], los arqueros puedensalir y meter goles”.
- [44.](#) Transcripción: “Yo me imagino a una maestra jardinera se le-vanta para ir al baño sale. Y se cambia [tachadura] toma” [escrito textual].
- [45.](#) Transcripción: “Yo [tachaduras] en las vacaciones fui a la colonia [tachaduras]” [escrito textual].

[46](#). Transcripción: “1. Que tiren papelitos/ 2. Que me empujen/ 3. Que me saquen las cosas/ 4. Que me insulten” [escrito textual].

[47](#). Transcripción: “Grabar escuchar música/ mandar mensajes llamar/ tener muchos temas” [escrito textual].

[48](#). Transcripción: “Nada” [escrito textual].

[49](#). Transcripción: “Al toque. Abia un niño que fue a la escuela y le conto a un [tachadura] compañero que si podía hir al cine el compañero le dijo que primero tenia que preguntarle a la mamá, pero la mamá esa [tachadura] tarde quería que le acompañe al medico aci que el niño quería ir mejor solo pero en esa tarde el cine donde iva a hir estaba cerrado” [escrito textual].

[50](#). Transcripción: “El chico no abla mucho ???” [escrito textual].

Conclusiones

Los desarrollos del libro aportan herramientas para la comprensión y el abordaje de las problemáticas actuales de simbolización en púberes y adolescentes con problemas de aprendizaje. Estos jóvenes suelen presentar formas restrictivas de simbolización que parcializan sus modalidades de productividad simbólica, entre ellas, la producción escritural.

La producción simbólica de los jóvenes consultantes exterioriza modos de simbolización que restringen el investimento de la interrogación crítica y la actividad imaginativa en sus procesos de elaboración de sentido a través de sus maneras de escribir, leer, dibujar y pensar.

La especificidad de los procesos de simbolización de los jóvenes que nos consultan por sus dificultades en el aprendizaje puede evaluarse en las modalidades de expresión de su actividad representativa. Estas pudieron caracterizarse, longitudinalmente, a lo largo del tratamiento, a partir del análisis de las marcas que cada joven producía sobre los centros y márgenes de su cuaderno de trabajo, a través de los procesos narrativos y figurativos singulares y la calidad del intercambio con sus semejantes.

El análisis de la producción escritural de los jóvenes consultantes permitió conocer sus modalidades distintivas de simbolización, orientando así los modos de intervención clínica en el tratamiento.

Se consideró que cuando prevalecían formas rígidas y uniformes de simbolización, la producción simbólica de los jóvenes consultantes expresaba modalidades estereotipadas de construcción de sentido, que empobrecían sus procesos de aprendizaje e interacción con los objetos sociales y de conocimiento.

Las intervenciones terapéuticas se focalizaron en el eje del conflicto, generando –en el encuadre clínico– diversas propuestas de escritura orientadas a propiciar su tramitación en nuevas formas de ligadura, enlaces de sentido y circulación del afecto.

El estudio de la escritura adolescente permitió distinguir modalidades de elaboración de sentido subjetivo, que involucraban alternativas de tramitación sobre los elementos indiciarios de sus problemáticas identitarias singulares.

Se apreció que la escritura adolescente involucraba procesos de creación de sentidos subjetivos que adquirirían un significativo alcance identitario, al alterar, de modo singular, parcial y selectivo, los modos hasta entonces instituidos de interpretar la experiencia.

La *actividad narrativa* fue distinguida, en el encuadre clínico, como un territorio de trabajo en el que cada sujeto configura una perspectiva singular sobre las conflictivas esbozadas en la trama, generando así oportunidades de transformación sobre los modos instaurados de posicionamiento en relación con el conflicto.

El tipo de autoría presente en la producción narrativa de los jóvenes se enriqueció con la inclusión de la terceridad y la ficción, permitiendo complejizar la textura

imaginativa y el tono afectivo de sus procesos de creación simbólica.

La actividad escritural de los adolescentes fue comprendida en sus elementos ficcionales metafóricos, pero también figurales, que se integraban en modalidades específicas de elaboración de las conflictivas identitarias.

La *escritura de los márgenes*, por su parte, fue realizada en trabajos de *ensayo* sobre elementos distintivos de la subjetividad de cada sujeto, que se proyectaban sobre territorios hasta entonces poco explorados, y se transformaban sobre la base de los procesos figurativos. Su abordaje permitió realzar la movilidad propia de los procesos de construcción identitaria que se ponían en juego durante la pubertad y la adolescencia.

El modelo de análisis de la escritura adolescente (cualitativo y longitudinal) permitió generar mediaciones para explorar sus alcances identitarios, sus modalidades de simbolización implicadas y las características de sus transformaciones durante el proceso terapéutico.

Se pesquisaron dos formas heterogéneas de productividad simbólica en el tratamiento con los púberes y adolescentes. Ambas referían a elementos distintivos de sus procesos de construcción identitaria, expresados en sus aspectos *narrativos* (del cuerpo central del cuaderno) y *figurales* (de sus márgenes, tapas, contratapas, bordes y pie de páginas).

La relevancia de estudiar la escritura en el encuadre del tratamiento se fundamentó en la necesidad de generar herramientas y mediaciones conceptuales definidas para la comprensión de las problemáticas actuales de simbolización en púberes y adolescentes con problemas de aprendizaje, que resultaran aplicables en el área clínica y transferibles al campo educativo a través de propuestas específicas para el desarrollo de los procesos imaginativos y de autonomía en sus formas predilectas de expresión e intercambio.

El estudio de la *escritura narrativa* permitió dar cuenta del compromiso subjetivo de los jóvenes en sus modos particulares de interpretar la experiencia.

El trabajo clínico del tratamiento psicopedagógico intentó promover transformaciones en sus modalidades rígidas de simbolización para favorecer la incorporación de una mayor ductilidad psíquica en los procesos de simbolización y construcción de sentido que se expresaban a través de sus escritos.

Cuando los procesos de elaboración de sentido en la escritura adquirían una mayor plasticidad psíquica, solían generarse oportunidades más dúctiles de conectividad entre modalidades heterogéneas de simbolización que enriquecían –por su puesta en conjunción– las producciones de los jóvenes.

En este sentido, cuando la ficción se amalgamaba en su actividad narrativa y la figurabilidad se integraba en su actividad escritural de los márgenes:

- se potenciaban formas novedosas de su imaginación creadora;
- se generaban alternativas de simbolización que ampliaban las oportunidades proyectivas de la subjetividad para la tramitación de las conflictivas, y
- se desplegaban espacios inéditos de autoría que habilitaban trabajos de ensayo sobre los procesos singulares de construcción identitaria.

Cuando se ofrecían a los pacientes propuestas escriturales que incorporaban la ficción en la tramitación de las conflictivas movilizadas durante cada encuentro, se incentivaba una distancia óptima (“como si”) que generaba condiciones adecuadas para que la subjetividad del autor pudiera integrarse en componentes proyectivos que enriquecían la producción, entramándola con atributos imaginativos y cualidades singulares del afecto.

En el caso de los procesos figurativos originales de la escritura que los jóvenes concretaban en los márgenes de sus cuadernos, se pudo distinguir cómo los procesos de transformación alteraban la continuidad temporal de determinadas referencias identitarias, propiciando oportunidades inéditas de re-creación que enriquecían su producción simbólica durante el tratamiento.

El espacio proyectivo del margen permitió caracterizar los distintos recursos de figurabilidad (escrita, discursiva y gráfica) que se integraban –en forma mixta– al servicio de la elaboración de marcas de alcance identitario que condensaban la movilidad del afecto en representaciones de autoría singular.

El estudio de la escritura de los márgenes permitió distinguir el carácter de ensayo – propio de la adolescencia– que definía al trabajo de configuración y reconfiguración de referencias identitarias. Las condiciones de despliegue del *trabajo de ensayo* basculaban entre lo instituido y lo instituyente, por lo cual pudo considerarse que el proceso identificatorio en la adolescencia coloca en tensión dialógica los límites de lo público y lo privado, lo interno y lo externo, los “centros” y los “márgenes”.

Se apreció que la expresión figurativa de la intimidad en el territorio del margen favorecía la ampliación de los límites de lo representable. El espacio del margen se ofrecía, así, al “escritor”, como un espacio *transicional* para inventar, *ensayar*, formas alternativas de investir y vincularse con los centros establecidos.

Respecto a la *clínica psicopedagógica*, el tipo de encuadre grupal en el que se concretó la escritura de los pacientes favoreció la puesta en intercambio y confrontación con las producciones de los otros semejantes, habilitando así el encuentro con la diferencia, lo incierto y lo hipotético-potencial en el despliegue de la actividad simbólica.

En referencia al *campo educativo*, el tipo de convocatorias escriturales que fueron destacadas a lo largo de la investigación pueden ser aplicables a propuestas pedagógicas en el contexto escolar que motiven el despliegue de la autonomía de pensamiento, la imaginación creativa y la interrogación crítica en los púberes y adolescentes.

Bibliografía

- Aisenson, D.; Castorina, J.; Elichiry, N.; Lenzi, A. y Schlemenson, S. (comps.) (2007): *Aprendizaje, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en psicología educacional*, Buenos Aires, Noveduc.
- Albajari, A. (2001): “La forma del ensayo: el margen”, en Pampillo, G. (2001): *Permítame contarle una historia. Narración e identidad*, Buenos Aires, Eudeba, pp. 199-206.
- Álvarez, P. (2004): “Aportes metapsicológicos al análisis del discurso en la clínica”, en Schlemenson, S. (ed.): *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Voces presentes y pasadas*, Buenos Aires, Paidós, pp. 59-73.
- (2007): “Análisis de la producción discursiva en niños con problemas de simbolización”, tesis doctoral por la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (UBA), inédita.
- (2010): *Los trabajos psíquicos del discurso*, Buenos Aires, Teseo.
- Álvarez, P. y Cantú, G. (2011): “Nuevas tecnologías: compromiso psíquico y producción simbólica”, en *Revista Anuario de Investigaciones*, n° 18, Facultad de Psicología, UBA.
- Álvarez, P. y Durán, A. (2011): “Clínica de adolescentes con problemas de simbolización. Las nuevas fronteras para la construcción de sentido”, en *Memorias del VI Congreso Latinoamericano*, Buenos Aires, FLAPPSIP.
- Álvarez, P. y Grunin, J. (2010): “Función encuadrante y problemáticas actuales de simbolización”, en *Revista Universitaria de Psicoanálisis*, vol. X, Universidad de Buenos Aires, pp. 15-33.
- Arfuch, L. (2002a): *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- (comp.) (2002b): *Identidades, sujetos y subjetividades*, Buenos Aires, Prometeo.
- Arfuch, L. y Catanzaro, G. (comps.) (2008): *Pretérito imperfecto. Lecturas críticas del acontecer*, Buenos Aires, Prometeo.
- Aulagnier, P. ([1975] 1977): *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*, Buenos Aires, Amorrortu.
- (1980): *El sentido perdido*, Buenos Aires, Trieb.
- (1984): *El aprendiz de historiador y el maestro brujo. Del discurso identificante al discurso delirante*, Buenos Aires, Amorrortu.
- (1986): *Un intérprete en busca de sentido*, México, Siglo XXI.
- (1991a): “Construir(se) un pasado”, en *Revista de Psicoanálisis APdeBA*, vol. XIII, n° 3, pp. 441-497. [Ed. original: “Se construir un passe”, *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, n° 7, París, 1989.]
- (1991b): “Nacimiento de un cuerpo, origen de una historia”, en Hornstein, L.

- (comp.): *Cuerpo, historia, interpretación. Piera Aulagnier: de lo originario al proyecto identificador*, Buenos Aires, Paidós, pp. 117-170. [Ed. original: “Naissance d’un corps, origine d’une histoire”, *Corps et histoire*, París, Les Belles Lettres, 1986.]
- (1991c): “Diálogo con Piera Aulagnier” [entrevista realizada por Luis Hornstein], en Hornstein, L. (comp.): *Cuerpo, historia, interpretación. Piera Aulagnier: de lo originario al proyecto identificador*, Buenos Aires, Paidós, pp. 360-379.
- (1994): *Los destinos del placer. Alienación-amor-pasión*, Buenos Aires, Paidós.
- (1995): “Tiempo vivido, historia hablada”, en *Revista de Psicoanálisis*, vol. 52, n° 2, Buenos Aires, pp. 539-549.
- (2000): “Lo potencial, lo posible, lo imposible: categorías y coordenadas del campo clínico”, en *Revista de Psicoanálisis APdeBA*, vol. XXII, n° 1, pp. 65-87 [trad. Laura Marina Calabrese]. [Seminario dictado en Saint-Anne el 12 de febrero de 1983, publicado en *Topique*, n° 62, 1997.]
- Bajtín, M. y Voloshinov, V. (1998): *¿Qué es el lenguaje? La construcción de la enunciación. Más allá de lo social. Un ensayo sobre la teoría freudiana*, Buenos Aires, Almagesto.
- Bion, W. (2006): *Volviendo a pensar*, Buenos Aires, Hormé.
- Bleichmar, S. (1995a): “Supuestos teóricos psicoanalíticos para abordar las cuestiones teóricas del aprendizaje”, en *Temas de Psicopedagogía. Aprendizaje Hoy, Anuario EPPEC*, n° 5, Buenos Aires.
- (1995b): “Aportes psicoanalíticos para la comprensión de la problemática cognitiva”, en Schlemenson, S. (comp.): *Cuando el aprendizaje es un problema*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 19-40.
- (2002): “Tiempos difíciles. La identificación en la adolescencia”, en *Encrucijadas*, vol. 2, n° 15, Universidad de Buenos Aires, pp. 68-73.
- (2006): “La deconstrucción del acontecimiento”, en Glocer Fiorini, L. (comp.): *Tiempo, historia y estructura. Su impacto en el psicoanálisis contemporáneo*, Buenos Aires, Lugar, pp. 139-154.
- Bó, T. (2009): “Intervenciones del analista en la clínica de niños con problemas de simbolización”, tesis de maestría en Psicoanálisis por la Universidad Nacional de La Matanza y Asociación Escuela Argentina de Psicoterapias para Graduados, inédita.
- Botella, C. y Botella, S. (2003): *La figurabilidad psíquica*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Bottinelli, M. (2003): *Metodología de la investigación. Herramientas para un pensamiento científico complejo*, Buenos Aires, Grafika Hels.
- Brauer, D. (2005): “Rememoración y verdad en la narración histórica”, en *La comprensión del pasado. Escritos sobre filosofía de la historia*, Madrid, Herder, pp. 13-39.
- Cantú, G. (2008): “Procesos de subjetivación en la lectura”, tesis doctoral por la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, inédita.
- (2011): *Lectura y subjetividad en la clínica psicopedagógica*, Buenos Aires, Noveduc.

- Cantú, G. y Diéguez, A. (2008): “Acerca de la investigación en psicopedagogía clínica: algunos supuestos filosóficos”, en *Perspectivas en Psicología*, vol. 5, n° 1, Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata, pp. 9-15.
- Castoriadis, C. (1988): *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*, Barcelona, Gedisa.
- (1989): *La institución imaginaria de la sociedad*, Barcelona, Tusquets, t. II.
- (1993a): “Lógica, imaginación, reflexión”, en *El inconsciente y la ciencia*, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 21-50.
- (1993b): “Psicoanálisis y política”, en *El mundo fragmentado*, Buenos Aires, Altamira, pp. 91-102.
- (1994): “Tiempo e imaginación”, en *Zona Erógena*, n° 18, Buenos Aires, pp. 34-36.
- (1997): “La crisis del proyecto identificador”, en *El avance de la insignificancia*, Buenos Aires, Eudeba, pp. 155-172.
- (1998): *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación*, Buenos Aires, Eudeba.
- (2001): *Figuras de lo pensable*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- (2002): *Sujeto y verdad en el mundo histórico-social. Seminarios 1986-1987: La creación humana*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica [trad. Sandra Garzonio].
- (2008): *Ventana al caos*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Cayssials, A. (2010): *¿Cuali y/o cuanti? Aportes para elaborar informes integrativos en psicología*, Buenos Aires, Paidós.
- Chartier, R. (2007): *La historia o la lectura del tiempo*, Barcelona, Gedisa.
- Coccia, E. (2008): *Filosofía de la imaginación. Averroes y el averroísmo*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2004): *Rizoma*, Valencia, Pre-Textos.
- Derrida, J. (1971): *De la gramatología*, Madrid, Siglo XXI.
- (1989): *La escritura y la diferencia*, Barcelona, Anthropos.
- (1995): *Mal de archivo. Una impresión freudiana*, Madrid, Trotta.
- (2006): *La hospitalidad*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
- ([1989] 2008): *Márgenes de la filosofía*, Madrid, Cátedra [trad. Carmen González Marín].
- Derrida, J. y Ferraris, M. (2009): *El gusto del secreto*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Diéguez, A. y Grunin, J. (2013): “Adolescencia y problemas de aprendizaje: Ejes de intervención en el trabajo clínico con padres”, en *Cuadernos de Psicopedagogía*, San Pablo, Universidad de Santo Amaro, en prensa.
- Enriquez, E. (1993): “El sujeto humano: de la clausura identitaria a la apertura al mundo”, en *El inconsciente y la ciencia*, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 51-80.
- Farrés, M.; Ferreira dos Santos, S. y Veloso, V. (2009): “Subjetividad adolescente y tecnología”, en *Revista Argentina de Psicología*, n° 47. Disponible en línea: <www.apbarap.com.ar>.
- Filnich, M. I. (1999): *Enunciación*, Buenos Aires, Eudeba.
- Foucault, M. (1980): “Nietzsche, la genealogía, la historia”, en *La microfísica del poder*,

- Barcelona, La Piqueta, pp. 7-31.
- (2010): *¿Qué es un autor?*, Buenos Aires, El Cuenco de Plata [trad. Silvio Mattoni].
- Freud, S. (1895): “Proyecto de psicología”. *Obras completas*, Buenos Aires, Amorrortu, t. I.
- (1905): *Tres ensayos de teoría sexual. Obras completas*, Buenos Aires, Amorrortu, t. VII.
- (1908): “El creador literario y el fantaseo”. *Obras completas*, Buenos Aires, Amorrortu, t. IX.
- (1915): “Trabajos sobre metapsicología”. *Obras completas*, Buenos Aires, Amorrortu, t. XIV.
- (1917): *Conferencias de introducción al psicoanálisis. Obras completas*, Buenos Aires, Amorrortu, t. XVI.
- (1920): *Más allá del principio de placer. Obras completas*, Buenos Aires, Amorrortu, t. XVIII.
- (1921): *Psicología de las masas y análisis del yo. Obras completas*, Buenos Aires, Amorrortu, t. XVIII.
- (1923): *El yo y el ello. Obras completas*, Buenos Aires, Amorrortu, t. IXX.
- Frigerio, G. (2008): *La división de las infancias. Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcónica*, Buenos Aires, Del Estante.
- Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) (2003): *Educación y alteridad. Las figuras del extranjero. Textos multidisciplinarios*, Buenos Aires, Noveduc.
- (2010): *Educación: saberes alterados*, Buenos Aires, Del Estante.
- Genette, G. ([1987] 2001): *Umbrales*, México, Siglo XXI.
- (2004): *Metalepsis. De la figura a la ficción*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica [trad. Luciano Padilla López].
- González Marín, C. ([1989] 2008): “Presentación”, en Derrida, J.: *Márgenes de la filosofía*, Madrid, Cátedra.
- González Rey, F. (1999): *La investigación cualitativa en psicología. Rumbos y desafíos*, San Pablo, Educ Editora.
- (2006): *Investigación cualitativa y subjetividad*, Guatemala, Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala.
- (2008): “Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales”, en *Diversitas. Perspectivas en Psicología*, vol. 4, n° 2, Universidad Santo Tomás, Bogotá, pp. 225-243.
- (2010): “Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva subjetividad”, en *Universitas Psychologica*, vol. 9, n° 1, Bogotá, pp. 241-253.
- Grafton, A. (1998): *Los orígenes trágicos de la erudición. Breve tratado sobre la nota al pie de página*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Grassi, A. (2011): “Sobre la subjetividad en devenir”, en *Encrucijadas*, vol. 53, Universidad de Buenos Aires, pp. 14-20.
- Grassi, A. y Córdoba, N. (2010): *Entre niños, adolescentes y funciones parentales*.

Psicoanálisis e interdisciplina, Buenos Aires, Entreideas.

- Green, A. (1975): “El analista, la simbolización y la ausencia en el encuadre analítico. Sobre los cambios en la práctica y la experiencia analítica”, en *Revista de Psicoanálisis*, vol. 32, n° 1, Buenos Aires, pp. 65-114.
- (1988): “El ideal: medida y desmedida”, en *Revista de Psicoanálisis*, vol. 45, n° 1, Buenos Aires, pp. 9-39. [Ed. original: “L’ideal: mesure et démesure”, en *Nouvelle Revue de Psychanalyse*, n° 27, París, Gallimard, 1983.]
- (1991a): “Desconocimiento del inconsciente (ciencia y psicoanálisis)”, en *El inconsciente y la ciencia*, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 167-258.
- (1991b): “Respuestas a preguntas inconcebibles”, en Hornstein, L. (comp.): *Cuerpo, historia, interpretación. Piera Aulagnier: de lo originario al proyecto identificador*, Buenos Aires, Paidós, pp. 183-213.
- (1992): “Tiempo y memoria”, en *Revista Psicoanálisis APdeBA*, vol. XIV, n° 3, Buenos Aires, pp. 471-504. [Ed. original: “L’épreuve du temps”, en *Nouvelle Revue de Psychanalyse*, n° 41, París, 1990.]
- (1993): “El adolescente en el adulto”, en *Revista Psicoanálisis APdeBA*, vol. XV, n° 1, pp. 39-68.
- (1994): *De locuras privadas*, Buenos Aires, Amorrortu.
- (1995): *El trabajo de lo negativo*, Buenos Aires, Amorrortu.
- (1996): *La metapsicología revisitada*, Buenos Aires, Eudeba.
- (1999a): “La representación y lo irrepresentable. Hacia una metapsicología de la clínica contemporánea” (entrevista realizada por Fernando Urribarri), en *Revista de Psicoanálisis (APA)*, n° 6, Buenos Aires, pp. 327-347.
- (1999b): “Sobre la discriminación e indiscriminación afecto-representación”, en *Revista de Psicoanálisis*, t. LVI, n° 1, Buenos Aires, pp. 11-71.
- (2000): “Una teoría general de la representación”, en Fine, A. y Schaeffer, J. (eds.), *Interrogaciones psicósomáticas*, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 48-63.
- (2001a): *La nueva clínica psicoanalítica y la teoría de Freud: aspectos fundamentales de la locura privada*, Buenos Aires, Amorrortu.
- (2001b): *El tiempo fragmentado*, Buenos Aires, Amorrortu.
- (2005): *Ideas directrices para un psicoanálisis contemporáneo. Desconocimiento y reconocimiento del inconsciente*, Buenos Aires, Amorrortu.
- (2007a): *Jugar con Winnicott*, Buenos Aires, Amorrortu.
- (2007b): “¿De qué se trata?”, en Lerner, H. y Sternbach, S. (comps.): *Organizaciones fronterizas. Fronteras del psicoanálisis*, Buenos Aires, Lugar, pp. 115-135.
- (2010): *El pensamiento clínico*, Buenos Aires, Amorrortu.
- (2012): “El encuadre psicoanalítico: su interiorización en el analista y su aplicación en la práctica”, en *Revista de Psicoanálisis. Green en APA: Ideas directrices para un psicoanálisis contemporáneo*, t. LXIX, n° 1, Buenos Aires, pp. 3-24.
- Green, A. y Urribarri, F. (2012): “La clínica contemporánea y el encuadre interno del analista: Diálogo de Fernando Urribarri con André Green”, en *Revista de*

- Psicoanálisis. Green en APA: Ideas directrices para un psicoanálisis contemporáneo*, t. LXIX, nº 1, Buenos Aires, pp. 25-39.
- Grunin, J. (2009a): “Procesos de simbolización y trabajo de historización en la adolescencia”, en *Cuadernos de Psicopedagogía*, vol. 7, nº 12, San Pablo, Universidad de Santo Amaro.
- (2009b): “Proyecto identificadorio, historia y temporalidad en la clínica grupal de púberes y adolescentes con problemas de simbolización”, en *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*, vol. XVI, t. I, Buenos Aires, Facultad de Psicología de la UBA, pp. 33-41.
- (2010a): “Investigación y clínica: La escritura del proyecto identificadorio en la adolescencia”, en Escalada, R. (coord.): *Investigaciones Interdisciplinarias en Salud Mental*, Rosario, Laborde Libros, pp. 487-496.
- (2010b): “Historia, escritura y proyecto: entre continuidades y rupturas”, en *Revista Argentina de Psicología*, vol. 49, pp. 60-77.
- (2013a): “Escritura y proceso identificadorio en la clínica de púberes y adolescentes con problemas de aprendizaje”, tesis doctoral por la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (UBA), inédita.
- (2013b): “Los márgenes de la escritura en la adolescencia: Aportes investigativos en diálogo con el psicoanálisis contemporáneo”, en *Querencia. Revista de Psicoanálisis*, nº 15, Universidad de la República, Montevideo, pp. 1-25.
- Grunin, J. y Grunberg, D. (2009): “Producción simbólica y campo educativo: aportes teóricos e investigativos al estudio de las problemáticas de aprendizaje en la pubertad y adolescencia actual”, en *Premio Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires 2009. Aportes de la Psicología al Mejoramiento de la Calidad Educativa*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, pp. 51-72.
- Grunin, J. y Schlemenson, S. (2011a): “Alcances identificadorios de la escritura adolescente”, en *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, vol. 1, nº 3, Facultad de Psicología de la Universidad de la República, Montevideo, pp. 6-29.
- (2011b): “Trabajo identificadorio en la adolescencia: escritura narrativa y de los márgenes”, en *Perspectivas en Psicología*, vol. 8, Eudem, Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata, pp. 86-94.
- Gualtero, R. (2009): “De la adolescencia hacia la edad adulta en una sociedad de cambios acelerados”, en *Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente*, nº 47, Madrid, pp. 5-34.
- Gutton, P. (1991a): “Adolescente” [entrevista de Fernando Urribarri], en *Zona Erógena*, nº 6, Buenos Aires, pp. 22-24.
- (1991b): “Del fracaso en el éxito de la escritura”, en *Psicoanálisis con Niños y Adolescentes*, t. I, nº 1, Buenos Aires, pp. 96-108.
- (1993): *Lo puberal*, Buenos Aires, Paidós.
- Gvirtz, S. (2009): *Del currículum prescripto al currículum enseñado. Una mirada a los cuadernos de clase*, Buenos Aires, Aique.
- Hamuy, E. (2006): “El cuaderno, un documento de la historia”, en Wettengel, L. y Prol,

- G. (comps.): *Tratamiento de los problemas en el aprendizaje. Actualización en clínica psicopedagógica*, Buenos Aires, Noveduc, pp. 53-62.
- Hornstein, L. (1991): *Cuerpo, historia, interpretación. Piera Aulagnier: de lo originario al proyecto identificador*, Buenos Aires, Paidós.
- (2000): *Narcisismo. Autoestima, identidad, alteridad*, Buenos Aires, Paidós.
- (2003): *Intersubjetividad y clínica*, Buenos Aires, Paidós.
- (comp.) (2004): *Proyecto terapéutico. De Piera Aulagnier al psicoanálisis actual*, Buenos Aires, Paidós.
- (2006): *Las depresiones. Afectos y humores del vivir*, Buenos Aires, Paidós.
- Jelin, E. (2001): *Los trabajos de la memoria*, Madrid, Siglo XXI.
- Jelin, E. y Kaufman, S. (2006): *Subjetividad y figuras de la memoria*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Kaës, R. (2000): *Las teorías psicoanalíticas del grupo*, Buenos Aires, Amorrortu.
- (2011): “El afecto y las identificaciones afectivas en los grupos”, en *El psicoanalítico*, n° 4, pp. 92-104. Disponible en línea: <www.elpsicoanalitico.com.ar>.
- Klein, I. (2007): *La narración*, Buenos Aires, Eudeba.
- (2008): *La ficción de la memoria. La narración de historias de vida*, Buenos Aires, Prometeo.
- (2010): “El relato de vida”, en Pampillo, G. (comp.): *Escribir. Antes yo no sabía que sabía*, Buenos Aires, Prometeo, pp. 117-158.
- Koselleck, R. (2001): *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*, Barcelona, Paidós.
- Kristeva, J. (1991): “La novela adolescente”, en *Psicoanálisis con Niños y Adolescentes*, t. I, n° 1, Buenos Aires, pp. 65-80.
- (1995): *Las nuevas enfermedades del alma*, Madrid, Cátedra.
- (1998): *Sentido y sinsentido de la revuelta*, Buenos Aires, Eudeba.
- ([1997] 2001): *La revuelta íntima. Literatura y psicoanálisis*, Buenos Aires, Eudeba.
- (2002): “La locura, la revuelta y la extranjería” [entrevista de Armen Avanessian y Lucas Degryae], en *Signos Filosóficos*, vol. 4, n° 7, México, pp. 279-294.
- (2009): *Esa increíble necesidad de creer. Un punto de vista laico*, Buenos Aires, Paidós.
- Ladame, F. (1991): “La función de la escritura en la adolescencia”, en *Psicoanálisis con Niños y Adolescentes*, t. I, n° 1, Buenos Aires, pp. 60-64.
- Lash, S. (2005): *Crítica de la información*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Lerner, H. y Sternbach, S. (comps.) (2007): *Organizaciones fronterizas. Fronteras del psicoanálisis*, Buenos Aires, Lugar.
- Lewkowicz, I. (1996): “¿A qué llamamos historicidad?”, conferencia dictada en el Centro de Altos Estudios en Psicoanálisis (CEAP), Buenos Aires, 24 de octubre.
- (1999): “Historización en la adolescencia”, en *Cuadernos de APdeBA, Departamento de Niñez y Adolescencia*, n° 1, Buenos Aires, pp. 109-126.
- Lewkowicz, I.; Najmanovich, D. y Franco, Y. (2004): “Castoriadis: imaginación radical y complejidad”, en Hornstein, L. (comp.): *Proyecto terapéutico. De Piera Aulagnier*

- al psicoanálisis actual*, Buenos Aires, Paidós, pp. 307-337.
- Micieli, C. (2007): “Acontecimiento y verdad histórica. Una lectura desde la perspectiva ricoeuriana”, en *Tópicos*, n° 15, Santa Fe, pp. 87-98.
- Mijolla, A. (1991): “Comentario: función de la escritura en la adolescencia”, en *Revista de Psicoanálisis con niños y adolescentes*, t. I, n° 1, Buenos Aires, pp. 92-95.
- Mijolla-Mellor, S. (1991): “La escritura en secreto”, en *Psicoanálisis con Niños y Adolescentes*, t. I, n° 1, Buenos Aires, pp. 81-91.
- Mitjans Martínez, A. (2006): “Creatividad y subjetividad. Una aproximación desde la complejidad”, en De La Torre, S. y Violant, V. (coords.): *Comprender y evaluar la creatividad. Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza*, Málaga, Ediciones Aljibe, vol. 1, pp. 115-121.
- Montero, R. (2003): *La loca de la casa*, Buenos Aires, Alfaguara.
- Morin, E. (1994a): “La noción de sujeto”, en Schnitman, D. (comp.): *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*, Buenos Aires, Paidós, pp. 67-89.
- (1994b): “Epistemología de la complejidad”, en Schnitman, D. (comp.): *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*, Buenos Aires, Paidós, pp. 421-446.
- (1999): *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- (2000): *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa.
- Najmanovich, D. (2001): “Complejidad, interdisciplina y psicoanálisis. Un diálogo en varios tiempos”, en *Revista de Psicoanálisis*, n° 8, Buenos Aires, pp. 13-27.
- (2008): *Mirar con nuevos ojos. Nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo*, Buenos Aires, Biblos.
- Ortiz Frágola, A. (1995): “Los escritos del adolescente”, en *Revista de Psicoanálisis de APdeBA*, vol. 17, n° 3, pp. 647-664.
- (2011): “La juventud como barómetro de la cultura”, en *Encrucijadas*, vol. 53, Universidad de Buenos Aires, pp. 8-13.
- Palazzini, L. (2006): “Movilidad, encierros, errancias: avatares del devenir adolescente”, en Rother Hornstein, M. C. (comp.), *Adolescencias: Trayectorias turbulentas*, Buenos Aires, Paidós, pp.137-160.
- Pampillo, G. (2001): *Permítame contarle una historia. Narración e identidad*, Buenos Aires, Eudeba.
- (comp.) (2010): *Escribir. Antes yo no sabía que sabía*, Buenos Aires, Prometeo.
- Pommier, G. (2002): *Los cuerpos angélicos de la posmodernidad*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Prol, G. (2004): “La escritura y la clínica psicopedagógica”, en Schlemenson, S. (ed.): *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Voces presentes y pasadas*, Buenos Aires, Paidós, pp. 75-97.
- (2009): “Escritura e intimidad en el adolescente”, en Prol, G. y Wettengel, L. (eds.): *Clínica psicopedagógica y alteridad. Encuentros en el tratamiento de niños y adolescentes*, Buenos Aires, Noveduc, pp. 105-125.
- Rego, V. (2006): “Tres momentos de un encuentro. Reflexiones acerca del encuadre

- clínico en el tratamiento psicopedagógico grupal”, en Wettengel, L. y Prol, G. (comps.): *Tratamiento de los problemas en el aprendizaje. Actualización en Clínica Psicopedagógica*, Buenos Aires, Noveduc, pp. 27-38.
- Ricoeur, P. (1987): *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*, Madrid, Ediciones Cristiandad.
- (1995): *Tiempo y narración II. Configuración del tiempo en el relato de ficción*, México, Siglo XXI.
- (1996): *Sí mismo como otro*, Madrid, Siglo XXI.
- (1999): *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*, Madrid, Arrecife.
- (2003): *La memoria, la historia, el olvido*, Madrid, Trotta.
- Rodulfo, R. (1986): *Clínica psicoanalítica en niños y adolescentes. Una introducción*, Buenos Aires, Lugar.
- (2004): *El psicoanálisis de nuevo. Elementos para la deconstrucción del psicoanálisis tradicional*, Buenos Aires, Eudeba.
- Rolnik, S. (2005): “Identidades *prêt-à-porter*” [entrevista a Suely Rolnik], en Najmanovich, D. (ed.), *El juego de los vínculos. Subjetividad y redes: figuras en mutación*, Buenos Aires, Biblos, pp. 115-124. [Primera publicación en *Futuro*, diario *Página/12*, Buenos Aires, 13/02/1997.]
- Rother Hornstein, M. C. (1987): “Historia y proyecto: el yo como devenir. Introducción al pensamiento de Piera Aulagnier”, en *Revista de Psicoanálisis*, t. XLIV, n° 3, Buenos Aires, pp. 475-490.
- (1992): “La pubertad: ¿un traumatismo?”, en *Diarios Clínicos*, n° 5, Buenos Aires, pp. 71-78.
- (2003): “Identidad y devenir subjetivo”, en Lerner, H. (comp.): *Psicoanálisis: cambios y permanencias*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, pp. 161-180.
- (comp.) (2006): *Adolescencias: trayectorias turbulentas*, Buenos Aires, Paidós.
- (2007): “Navegando hacia la identidad”, en Lerner, H. y Sternbach, S. (comps.): *Organizaciones fronterizas. Fronteras del psicoanálisis*, Buenos Aires, Lugar, pp. 73-89.
- Saintout, F. (2009): *Jóvenes: el futuro llegó hace rato. Percepciones de un tiempo de cambios: familia, escuela, trabajo y política*, Buenos Aires, Prometeo.
- Saraceni, G. (2008): *Escribir hacia atrás. Herencia, lengua, memoria*, Rosario, Beatriz Viterbo.
- Schlemenson, S. (1997): *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*, Buenos Aires, Kapelusz.
- (comp.) (1999): *Leer y escribir en contextos sociales complejos. Aproximaciones clínicas*, Buenos Aires, Paidós.
- (comp.) (2001a): *Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico*, Buenos Aires, Paidós.
- (2001b): “Constitución psíquica y espacio escolar. La narración como activador de la complejización simbólica, tendencias y perspectivas”, tesis doctoral por la Facultad de Psicología de la UBA, inédita.

- (2004): *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Voces presentes y pasadas*, Buenos Aires, Paidós.
- (2005): “Enfoque psicoanalítico del tratamiento psicopedagógico”, en *Cuadernos de Psicopedagogía*, vol. 5, n° 9, San Pablo.
- (2009): *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*, Buenos Aires, Paidós.
- (2010): “Procesos de simbolización y transformaciones psíquicas durante el tratamiento psicopedagógico: presentación de un modelo de análisis teórico-clínico”, en *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*, t. I, vol. XVII, Buenos Aires, pp. 191-197.
- Schlemenson, S. y Grunin, J. (2010): “Proceso de simbolización, adolescencia y escritura en los márgenes: entre marcas, trazos y bosquejos”, en *Investigaciones en Psicología*, vol. 15, n° 2, Universidad de Buenos Aires, pp. 135-151.
- (2013): *Psicopedagogía clínica. Propuestas para un modelo teórico e investigativo*, Buenos Aires, Eudeba.
- Sibilia, P. (2008): *La intimidad como espectáculo*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Sternbach, S. (2006): “Adolescencias: tiempo y cuerpo en la cultura actual”, en Rother Hornstein, M. C. (comp.): *Adolescencias: trayectorias turbulentas*, Buenos Aires, Paidós, pp. 51-79.
- (2007): “Organizaciones fronterizas y tramas intersubjetivas”, en Lerner, H. y Sternbach, S. (comps.): *Organizaciones fronterizas. Fronteras del psicoanálisis*, Buenos Aires, Lugar, pp. 137-154.
- Sverdlik, M. (2010): *La creación del pensamiento en los orígenes*, Buenos Aires, Teseo.
- (2013): “La clínica del narcisismo de vida y de muerte: del ‘complejo de la madre muerta’ a la actualidad”, en *Actualidad Psicológica*, año XXXVIII, n° 442, Buenos Aires, pp. 11-14.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona, Paidós.
- Tisseron, S. (1994): “All Writing is Drawing: The Spatial Development of the Manuscript”, en *Yale French Studies*, n° 84, pp. 29-42, Yale University Press. Disponible en línea: <www.jstor.org>.
- Urribarri, F. (2002): “Para introducir el pensamiento terciario”, en *Pensar los límites*, París, Delachaux.
- (2009): “Después de Lacan: del poslacanismo al psicoanálisis contemporáneo”, en *Revista de Psicoanálisis*, vol. LXVI, n° 4, Buenos Aires, pp. 665-686.
- (2010): “Prefacio”, en Sverdlik, M., *La creación del pensamiento en los orígenes*, Buenos Aires, Teseo, pp. 13-20.
- (2011): “André Green: pasión clínica, pensamiento complejo. Hacia el futuro del psicoanálisis”, en *Revista de Psicoanálisis*, t. LXIII, n° 2-3, Buenos Aires, pp. 365-394.
- (2012): “Vigencia: recordando a André Green: su recorrido personal, su itinerario intelectual”, en *Intersecciones Psi, Revista electrónica de la Facultad de Psicología*

- de la UBA, año 2, n° 2, pp. 12-18.
- Vanhulst, J. (2011): “Memoria infiel, olvido ineluctable y representancia”, en *Revista de Epistemología y Ciencias Humanas*, vol. 1, n° 3, Rosario, pp. 300-313.
- Vicentini de Sampaio, S. (2006): “Sobre identidad, escritura e investigación”, en Skliar, C. y Frigerio, G. (comps.): *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*, Buenos Aires, Del Estante.
- Vigotsky, L. (2003): *Imaginación y creación en la edad infantil*, Buenos Aires, Nuestra América.
- Wald, A. (2009): “Nuevas dimensiones de los procesos de simbolización en niños”, en *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, vol. 55, n° 1, Buenos Aires, pp. 5-10.
- (2010a): “Los procesos imaginativos en niños y niñas con problemas de aprendizaje”, en *Psicología em Revista*, vol. 16, n° 3, Belo Horizonte, pp. 437-447.
- (2010b): “La producción gráfica en la clínica psicopedagógica”, en *Contextos*, n° 10, Universidad Nacional de Río Cuarto, pp. 21-28.
- Waserman, M. (2005): “Condenado a explorar”, en *Actualidad Psicológica*, año XXX, n° 335, Buenos Aires, pp. 21-28.
- White, H. ([1987] 1992): *El contenido de la forma. Narratividad, discurso y representación histórica*, Barcelona, Paidós.
- (2010): *Ficción histórica, historia ficcional y realidad histórica*, Buenos Aires, Prometeo.
- Winnicott, D. ([1971] 1979): *Realidad y juego*, Barcelona, Gedisa.
- (1993): *La naturaleza humana*, Buenos Aires, Paidós.
- Ynoub, R. (2009): *Sobre el estatuto del problema en el campo de la investigación científica*, material de estudio de la carrera de Especialización en Prevención y Asistencia Psicológica en Infancia y Niñez, posgrado de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

Índice

Índice	2
Legales	4
Los autores	5
Introducción	6
Capítulo 1. Adolescencia: aspectos dinámicos e intersubjetivos	11
Capítulo 2. Adolescencia y clínica psicopedagógica	26
Capítulo 3. Adolescencia, escritura y procesos de construcción identitaria	44
Conclusiones	110
Bibliografía	113