



UNIVERSIDAD ABIERTA INTERAMERICANA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y RELACIONES HUMANAS
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

**EL JUEGO SIMBÓLICO, SU ENTRAMADO Y RELACIÓN CON CAMBIOS
PSÍQUICOS. ESTUDIO DE UN CASO.**

Título a obtener: Licenciatura en Psicología

Tesista: Laura Marina Díaz

N° de Legajo: 9476

Sede: Lómas de Zamora

Turno: Mañana

Tutora: Lic. Vidalina Díaz Álvarez

AGOSTO 2017

Dedicado a...

...Leo, Manu y Diego,
por el juego y la creatividad que resurgieron en mi vida.

A la niña que gracias a ellos, nunca dejaré de ser.

Agradecimientos

Agradezco principalmente, a quien con su fortaleza lúdica me condujo a buscar y encontrar otras fortalezas. Patricio, gran protagonista empeñado en representar y transformar tanto su mundo interno como el mío. ¡Gracias por las aventuras compartidas!. ¡Gracias por haber hecho posible todo esto!.

A los niños, a los pacientes de hoy y a los que vendrán, porque sin su insistencia perderíamos el rumbo.

Al dispositivo hospitalario AIPANN, lugar de trabajo con Patricio y muchos otros niños con padecimientos graves que necesitan de la atención terapéutica gratuita con excelencia. A mis compañeras que lo hacen posible desde una lucha constante y por la que jamás bajan los brazos.

A Trazo y toda su gente por permitirme ser parte, porque allí nació para mí esta profesión y allí continuará renaciendo. Por la calidez, pasión y sencillez para transmitir el psicoanálisis con niños. Por estar con la niñez apostando siempre a un “jugando” inagotable. A Norma Manavella – *Normi*- por su “trazo” compartido tan generosamente y las marcas imborrables que dejan sus huellas. A Tere y Ali, porque su empeño trasciende todos los obstáculos en la difícil tarea de sostener el psicoanálisis también en otros ámbitos, como el educativo. A mi amiga y compañera Pia, por su compromiso y apoyo a cada paso.

A Mirta, por su interlocución inagotable, sus preguntas, su mirada, su deseo tan vital y convocante. Por su inconsciente, su apoyo incondicional y el abrazo que siempre tiene para el alma.

A Rochi, por albergar mi “*Yo soy*” con la confianza puesta en todo lo que aún puedo ser, y su insistencia invencible sobre poder asumir y disfrutar con ello, la aventura de la vida.

A Vidalina, por su espíritu arriesgado y comprometido al acompañar en la corrección de este trabajo. Por su gran paciencia.

A mis compañeras y amigas de carrera, Pau y Vero, porque al verlas creer en mí terminé creyendo yo también. Porque hicieron de los tiempos de estudio, días inolvidables llenos de desafíos y afecto.

A mi familia y amigas, por su apoyo, contención y confianza de siempre. A los tan necesarios e irremplazables abuelos, por acompañar en la crianza de mis hijos mientras mis estudios continúan...

A mis hijos, Leo y Manu, grandes exploradores del mundo, porque jugar con ellos y verlos haciéndolo, fueron de las cosas más hermosas que pude experimentar, y constituyó la materia prima de todo lo que vino después en mi trabajo con los niños.

A Diego, compañero de tantas rutas y caminos, por su amor incondicional, motor de cada día y porque la vida nos vuelve a encontrar juntos una y otra vez, apoyándonos en cada nuevo camino.

A lo que sucedió y todo lo que está por suceder. Gracias a toda la gente que de un modo u otro me habitará por siempre el alma. ¡¡¡GRACIAS!!!

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo general diferenciar los tipos de juego simbólico acontecidos en un entramado lúdico en relación a cambios psíquicos, desde una perspectiva psicoanalítica.

El trabajo tiene un diseño cuanti-cualitativo, desde un estudio de teoría fundamentada, tomando como estudio de caso a un niño de ocho años, quien tuvo un tratamiento psicopedagógico clínico durante veintiocho meses. Entre septiembre de 2014 y diciembre de 2016, se realizó el trabajo de campo desde una observación participante. Para el relevamiento de datos se utilizaron grabaciones de los encuentros, notas de campo, entrevistas y conversaciones informales con padres y docentes, análisis de informes, registros fotográficos y análisis de documentos y literatura específica.

Se concluye que es posible construir un método de observación sobre el acontecer lúdico diferenciándolo en tipos de juego simbólico, que permita comprender cambios psíquicos en función de las corrientes psíquicas manifestadas y sus respectivas variaciones. Teniendo en cuenta para ello, el predominio de las distintas fases libidinales implicadas en el desarrollo de la sexualidad infantil.

Palabras claves:

Juego simbólico – Tipos de juego – Cambio Psíquico – Corrientes Psíquicas – Fases libidinales – Sexualidad infantil

Abstract

The present research has as general aim to differentiate the sorts of symbolic play that take place in a playful framework regarding psychical changes, from a psychoanalytic perspective.

This assignment has a cuanti-cualitative design, from a fundamented theory study, taking as case study an eight year old boy, who had a clinical psychopegagogical treatment during twenty eight months. Between September 2014 and December 2016, the field work took place from a participant observation. In order to gather data, it was used: meeting's recordings, notes, interviews and informal conversations with parents

and teachers, along with reports analysis, photographic records and specific documents and literature analysis.

It concludes that it is possible to build an observation method on playful happen, differentiating sorts of symbolic play, that allows to comprehend psychical changes according to psychical trends manifested and their respective variations. Considering for it, the prevalence of different libidinal phase involved in infantile sexuality development.

Key words:

Symbolic play – Sorts of play – Psychical Change – Psychical Trend – Libidinal Phase
–Infantile Sexuality

ÍNDICE

ÍNDICE.....	6
Introducción.....	9
CAPÍTULO 1. LA INVESTIGACIÓN CLÍNICA: ENCUADRE TEÓRICO – METODOLÓGICO.....	11
1.1. Planteamiento del problema.....	11
1.2. Estado del Arte.....	12
1.3. Marco teórico.....	17
1.3.1. El Juego.....	17
1.3.2. Juego simbólico.....	20
1.3.3. Cambios psíquicos.....	26
1.3.4. Corrientes Psíquicas y fases o etapas libidinales.....	29
1.4. Método.....	33
1.4.1. Tipo de estudio.....	33
1.4.2. Tipo de diseño.....	33
1.4.3. Objetivo general.....	33
1.4.4. Objetivos específicos.....	33
1.4.5. Muestreo.....	33
1.4.6. Muestra.....	34
1.4.7. Instrumentos y procedimientos.....	34
1.4.8. Justificación y relevancia.....	35
CAPÍTULO 2. PRESENTACIÓN DEL CASO Y TRATAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO.....	36
2.1. Presentación del caso:.....	36
2.1.1 Descripción socio – demográfica.....	36
2.1.2 Recorrido educativo.....	37
2.1.3 Recorridos diagnósticos y terapéuticos.....	39
2.2. Tiempos iniciales en el hospital.....	41
2.2.1. Hipótesis clínicas.....	41
2.2.2. Hipótesis diagnósticas.....	44
2.3. Procedimientos de la clínica psicopedagógica:.....	47
2.3.1. Algunos lineamientos teóricos considerados.....	47
2.3.2. Encuadre y desarrollo del tratamiento.....	50

2.4. Resultados en el proceso clínico.....	51
2.4.1. Descripciones iniciales en relación a la hipótesis diagnóstica.....	51
2.4.2. Descripción de cambios psíquicos en los modos de presentación e interacción.....	53
2.4.3. Descripción de cambios psíquicos en el juego.....	63
CAPÍTULO 3. TRABAJO DE CAMPO Y RESULTADOS.....	73
3.1. Tipos de juego en el recorrido clínico:.....	73
Introducción.....	73
3.1.1. Datos cualitativos primarios: Criterios de selección de sesiones y escenas.....	74
3.1.2. Datos cualitativos secundarios: Fases o etapas libidinales.....	78
3.1.3. Codificación de las escenas de juego en fases libidinales.....	84
3.1.4. Resultados: Categorización en Tipos de juego.....	86
3.1.5. Resultados: Entrecruzamientos escenas / tipos de juego / fases libidinales.....	89
3.1.6. Resultados de cambios psíquicos en relación a los verbos utilizados en el lenguaje del juego (Algoritmo David Liberman. ADL).....	95
CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES Y APORTES DE LA TESIS.....	103
4.1. Conclusiones.....	103
4.2. Discusión.....	110
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	113
ANEXOS.....	119
1. Consentimiento informado.....	119
2. Informe escolar.....	120
3. Desgrabaciones:.....	122
3.1. Octubre de 2014.....	122
3.2. Diciembre de 2014.....	129
3.3. Junio de 2015.....	132
3.4. Diciembre de 2015.....	152
3.5. Junio de 2016.....	167
3.6. Diciembre de 2016.....	189
4. Informes ADL.....	208

“Acaso tendríamos derecho a decir: que todo niño que juega se comporta como un poeta, pues se crea un mundo propio o, mejor dicho, inserta las cosas de su mundo en un nuevo orden que le agrada”.

(Freud, 1908, p. 127)

INTRODUCCIÓN

En estos tiempos en que las prácticas terapéuticas muchas de las veces parten de las etiquetas diagnósticas, impregnando los consultorios de todo tipo de tratamientos de la mano de la aceleración adaptativa; se encuentra del otro lado en la postergación eterna, el juego simbólico. Ése que se sabe propio de la infancia e imprescindible para que todo niño pueda crecer y desarrollarse, y sin embargo, tantas veces relegado, postergado o condenado a tal insignificancia que hasta pareciera intentar ser borrado de la faz de las terapias.

Apostar al despliegue de la subjetividad en la expresión singular de cada niño a través de su juego implica riesgos, muchas veces el de la incertidumbre. Y la postura ética de sostener el “sin diagnóstico aún”, o si lo hubiera que no sea presentado como algo cerrado, entra en un proceso dialéctico que, entre otras cosas, apuesta al juego como propiciador de cambios. Infinidad de autores han escrito acerca de sus beneficios terapéuticos, tantos, que resulta imposible abarcarlos a todos. Se tomará entonces, la postura de algunos de ellos para el desarrollo de este trabajo.

Para Winnicott (1971), el juego es terapéutico en sí mismo, desarrollado en un tiempo y un lugar potencial, que se constituye como una experiencia creadora siempre. Aberastury (1968) consideró que el juego le permite al niño vencer realidades dolorosas, dominar miedos primitivos a través de mecanismos proyectivos, y por ende, desde una función catártica, elaborar situaciones excesivas, traumáticas para el debilitado Yo, haciendo activo lo sufrido pasivamente. Klein (1929), teniendo en cuenta al juego como un proceso de sublimación, postuló que a través de externalizaciones y personificaciones de imágenes, el niño juega para repetir, elaborar, simbolizar y desplazar experiencias, donde los distintos personajes representados son comprendidos como aspectos del Ello y el Superyó, que a través de mecanismos de defensa como la disociación y la proyección, son diferenciados de las identificaciones parentales, expulsadas al mundo exterior y por tanto aliviando la presión superyoica.

Investigaciones medianamente recientes, corroboran y amplían muchas de las teorizaciones aportadas sobre el juego, dando cuenta de la importancia del mismo y los elementos incluidos en él. Vega (2000), desde su trabajo sobre los recursos materiales en el juego simbólico, postula que los recursos materiales son los mediadores a través de los cuales los niños pueden expresar sus experiencias y sentimientos, en tanto pueden

desarrollar diferentes roles y representaciones llenas de imaginación y creatividad. Para Díaz (2007), desde su investigación con dos niños con Síndrome de Down sobre la importancia del juego en el desarrollo psicológico infantil, el juego y los juguetes son elementos indispensables, entre otros, para mejorar y avanzar en el desarrollo psicológico. Abdalá, Jimenez y Martínez (2005), postularon desde su trabajo sobre el juego y los juguetes, que el juego es para los niños una necesidad y un derecho que se debe favorecer y respetar, ya que de su adecuado manejo dependerá que se logre el desarrollo integral del niño.

En un estudio sobre la observación del juego del espejo(Cordella, De La Fuente, Prado & González, 2012), abocado a encontrar las diferencias entre díadas madre-hijo urbanas y rurales mapuche en Chile, se arribó a categorías y estadios de complejidad relacional delante del espejo que pueden dar cuenta del desarrollo cognitivo y relacional del niño, permitiendo utilizarlo como diagnóstico y seguimiento del desarrollo.

En este sentido, es necesario considerar además, los cambios psíquicos, que se pueden suscitar a lo largo de un tratamiento terapéutico en relación con el despliegue lúdico dentro del mismo. En 2002(Slapak, et. al.) en un estudio piloto con una muestra de 20 niños de entre 6 y 8 años de edad en psicoterapia psicoanalítica grupal que incluyó entre otras estrategias, el juego, se concluyó que la misma puede ser un dispositivo eficaz, propiciador de cambios psíquicos, para la asistencia de niños con diversas patologías.

Es intención desde este trabajo poder dilucidar algunas de las cuestiones mencionadas e ir un poco más allá, encontrar nuevas preguntas, indagar varios autores y ampliar las perspectivas de observación sobre los procesos de construcción lúdica, su registro y relación con cambios, dentro de procesos terapéuticos.

El propósito de esta investigación radica entonces, en llegar a responder al menos en parte, si ¿es posible realizar en el entramado lúdico del tratamiento de un niño diferenciaciones en tipos de juego, de acuerdo a las fases del desarrollo de la sexualidad infantil, que den cuenta de los cambios psíquicos y su evolución reflejados en las corrientes psíquicas?. La razón de ello tiene que ver con poder visibilizar los beneficios de procesos terapéuticos que lejos de utilizar estrategias adaptativas, contribuyan con el despliegue subjetivo de los niños y sus familias, permitiéndoles una interacción social posible y enriquecida en vínculos, reconocimiento y afectos.

CAPÍTULO 1. LA INVESTIGACIÓN CLÍNICA: ENCUADRE TEÓRICO – METODOLÓGICO.

1.1. Planteamiento del problema.

En el marco del Hospital Interzonal Esteves de Lómas de Zamora, dentro del dispositivo para niños anteriormente llamado “El Carretel” como organización civil, actualmente “AIPANN”¹; se inició un proceso de reconstrucción del espacio para brindarle una mayor solidez institucional.

Desde una perspectiva psicoanalítica, fue llevado a cabo durante poco más de diez años, un trabajo de tratamientos en hospital de día y consultorios externos, con niños con psicopatologías graves en la infancia, que sólo ha podido ser registrado desde estadísticas que cuantificaron las admisiones y la cantidad de tratamientos realizados. A medida que la demanda de atención fue creciendo, surgió también la problemática que ocasionó el retiro de la organización civil con el consecuente deceso de los fondos suministrados a través de la misma y la inestabilidad de poder seguir funcionando dentro de las construcciones edilicias del hospital y su proyecto.

En el contexto de procesos de desmanicomialización a partir de la Ley de Salud Mental N° 26.657 y la Ley N° 13.298 de Promoción y Protección de los derechos del Niño, Niña y Adolescente, entre otras, se inició un proceso de lucha por el sostenimiento del espacio que incluyó además de reuniones, marchas y notas periodísticas, el recuento del trabajo realizado durante los últimos años de gestión. Entre las dificultades encontradas para ello, se hizo visible la carencia de un método empírico que pudiese dar cuenta de los procesos de cambio producidos a lo largo de los tratamientos. Lo cual dejaba en desventaja algo tan fundamental como el psicoanálisis con niños, que durante tantos años demostró su eficacia ante cualquier observador experimentado y formado en la materia, aunque invisible ante el resto de la comunidad dedicada a la salud mental.

Oportunamente reconocida la problemática por el equipo de trabajo de AIPANN - tiempo antes de desatarse las luchas internas del hospital Esteves - se continuó un

¹ Atención Integral para Niños y Niñas. Hospital de Día y Consultorios Externos. Hospital Interzonal J. A. Esteves.

proceso, que ya estaba iniciado, de búsqueda de estrategias que permitieran recoger desde el trabajo diario con los niños, aquellos datos susceptibles de ser investigados. Fue allí cuando surgieron los interrogantes que direccionaron la labor de esta investigación acerca del juego y su entramado, con el propósito de poder transmitir su evolución en relación a los cambios psíquicos dentro de un espacio terapéutico, demostrando sus efectos.

Entonces, ¿es posible conocer el entramado del juego con una profundidad tal que al utilizarlo estratégicamente se sepa qué es lo que se está movilizandoy modificando de la subjetividad de un niño?; ¿cuál es la relación existente entre el entramado del desarrollo del juego, y más específicamente del juego simbólico y los cambios psíquicos acontecidos o por acontecer?. ¿Es posible desarrollar estrategias específicas dentro del juego que propicien los cambios que un niño necesita?. Y de ser así, ¿se puede establecer un método flexible y abierto, aplicable a cada caso en su singularidad, que permita esclarecer lo que sucede en cada entramado lúdico en particular?.

Esto se resume en la siguiente pregunta de investigación: ¿Es posible realizar en el entramado lúdico del tratamiento de un niño diferenciaciones en tipos de juego, de acuerdo con las fases del desarrollo de la sexualidad infantil, que den cuenta de los cambios psíquicos y su evolución reflejados en las corrientes psíquicas?.

Quizás al finalizar este trabajo algo de esto se haya respondido, o quizás no, pero en ambos casos la propuesta es no terminar con resultados acabados, sino abrir un abanico de posibilidades para poder tomar nuevos caminos o transformar los existentes, en otros aún más inabarcables en este momento, pero motivadores para seguir investigando y dar respuesta de alguna manera, a la problemática planteada.

1.2. Estado del Arte.

Los estudios realizados sobre el juego en investigaciones medianamente recientes, corroboraron y ampliaron muchas de las teorizaciones ya existentes, dando cuenta de la importancia del mismo y de los elementos incluidos en él, en relación a la posibilidad

de propiciar modificaciones en el desarrollo del psiquismo de quien se encuentre jugando.

Para Grillo (2004), en su ponencia en el XXIV Congreso Latinoamericano de Psicoanálisis, con el objetivo de profundizar y discutir sobre el concepto de *Enactment*, el juego se halla implícito en él al modo de un playing (Winnicott, 1971, citado en Grillo), posibilitando la interpretación mutativa y el insight en el marco de un proceso, tal como lo concibe Green (1973, citado en Grillo), facilitando una puesta en escena que promulga una ley, estableciendo un nuevo orden.

Ruiz (2010), desde su trabajo sobre la inscripcionalidad en el aparato psíquico y sus implicancias en tanto re-inscripciones, expresó concluyendo en términos teóricos, que cuando su mecanismo es un proceso de inscripción, la huella mnémica es alterable. De esa manera, toda impronta nueva, guarda algo del texto psíquico previo, no obstante emerge como inauguración, estableciendo finalmente que “Clínicamente se devela necesario abandonar la búsqueda de un sentido último y originario del discurso del paciente” (p. 201).

En otro estudio piloto realizado desde la cátedra de Psicoanálisis: Escuela Inglesa de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (Slapak, et. al., 2002), con una muestra de 20 niños de entre 6 y 8 años de edad en psicoterapia psicoanalítica grupal que incluyó entre otras estrategias, el juego, se concluyó que la misma puede ser un dispositivo eficaz, propiciador de cambios psíquicos para la asistencia de niños con diversas patologías. Desde el marco de la misma cátedra, Luzzi y Bardi (2009), estudiaron el juego de los mismos niños con el objetivo de identificar su relación potencial con la contención emocional de los padres o adultos responsables incluidos en grupos de orientación. Demostraron que se pudo observar en relación a ello, un cambio incipiente desde las posibilidades de expresión simbólica de la ansiedad en sus producciones, y en las verbalizaciones dirigidas tanto a sus pares como a su terapeuta (Luzzi & Bardi).

Díaz (2007), desde su investigación en la Universidad Nacional Autónoma de México, cuya muestra estaba compuesta por dos niños con Síndrome de Down, con el objetivo de demostrar la importancia del juego en el desarrollo psicológico infantil, concluyó que el juego y los juguetes son elementos indispensables, entre otros, para mejorar y avanzar en el desarrollo psicológico.

Los resultados muestran ganancias sustanciales en ambos niños en el desarrollo psicológico considerando las áreas de lenguaje y socialización, cognoscitivas, motoras gruesas y finas y autocuidado, además su comportamiento emocional se transformó notablemente y la interacción social entre sus familiares y compañeros evolucionó de manera positiva involucrándose cada vez más en los episodios sociales. (Díaz, p. 133)

Gomberoff (2008) con el objetivo de realizar aportes sobre la relación que se da entre el Juego y la palabra, y el alcance que ésta tiene en el la ubicación del analista y su técnica, investigó a partir del caso de un niño de 6 años y medio, y luego de un año y medio de tratamiento abordó a la siguiente conclusión:

Jugar el juego, personificar los roles propuestos por el niño, es una de las vías desde las cuales se crea un espacio en donde aparece: *a) la posibilidad de jugar-pensar acerca del juego y b) un tercero jugador-pensador acerca del juego.* (Gomberoff, pp. 281-282)

Y agrega que el analista jugador del juego propuesto, personificador de los roles, es un elemento necesario en la posibilidad de darle sentido al mismo (Gomberoff).

Abdalá, Jimenez y Martínez (2005), postularon desde su trabajo sobre el juego y los juguetes, una diferenciación sobre tipos de juegos implicados en las siguientes modalidades: “a. Juegos individuales o de conjunto. b. Juegos de función, ficción, construcción y reglas de competencia. c. Juegos didácticos y no didácticos. d. Juegos de dramatización, folklóricos, de ejercicio y sociales.” (Abdalá, et. al., p. 216). Concluyeron que el juego es para los niños una necesidad y un derecho que se debe favorecer y respetar, ya que de su adecuado manejo dependerá que se logre su desarrollo integral, es decir, la reafirmación del Yo, y la organización de su psiquismo e identificación, como condiciones indispensables para su vida futura (Abdalá, et. al.).

Vega (2000), desde su trabajo desarrollado en la Universidad Pedagógica Nacional “Francisco Morazán” de Honduras, sobre los recursos materiales en el juego simbólico, postula que los recursos materiales son los mediadores a través de los cuales los niños pueden expresar sus experiencias y sentimientos, en tanto pueden desarrollar diferentes roles y representaciones llenas de imaginación y creatividad; estableciendo así, la siguiente diferenciación dentro del juego simbólico: Juego de hacer como si..., Juego de roles y Juego de representación. Y concluye que el juego simbólico lleva como

resultado relevante, el enriquecimiento del lenguaje y la comunicación, lo que contribuye en gran medida a su desarrollo cognoscitivo, mental e intelectual.

Guerra (2003) en el marco de una terapia psicomotriz, con el objetivo de saber cómo se forma el símbolo en el proceso de maduración del niño, analizó el juego de un niño de 6 años con dificultades para acceder al juego simbólico. Ante la pregunta sobre por qué a veces el acceso al mismo es fácil y directo en unos niños, y otras veces en cambio, ese acceso se torna restringido y dificultoso, concluyó que es necesario que se presente como un puente para posibilitar el salto del significante al comienzo de la simbolización, el juego pre-simbólico de aparecer-desaparecer.

En un estudio con 58 niñas preescolares en Santiago de Cuba (Arroyo, Montes, Odio, Hechavarría & Despaigne, 1998), desde el cual se investigó la reproducción de la lactancia materna en los juegos de roles, se concluyó que muchas de las cuestiones fundamentales de la misma, fueron aprendidas por las niñas a partir de favorecer dicho juego.

En otro estudio sobre la observación del juego del espejo (Cordella, De La Fuente, Prado & González, 2012), abocado a encontrar las diferencias entre díadas madre-hijo urbanas y rurales mapuche en Chile, se arribó a categorías y estadios de complejidad relacional delante del espejo que pudieron dar cuenta del desarrollo cognitivo y relacional del niño, permitiendo utilizarlo como diagnóstico y seguimiento del desarrollo.

Lewin (2004), con el objetivo de desarrollar el vínculo existente entre juego, repetición y creación, realizó un recorrido de investigación acerca del juego que le permitió extraer categorizaciones del mismo. Según aportes del historiador neerlandés Caillois (1994 citado en Lewin), los modos y tipos de juego se pueden clasificar en cuatro categorías a las que añade estilos de corrupción, ellas fueron: 1) Agón, como juegos de rivalidad en torno a la rapidez, resistencia, vigor, memoria, habilidad e ingenio. 2) Alea, como juegos basados en una decisión que no depende del jugador sino del destino. 3) Mimicry, como mimetismo o juegos en que el sujeto hace creer a los demás que es otro. 4) Ilinx, como los juegos desde los cuales se busca el vértigo, o el quiebre del equilibrio o la estabilidad de percepción.

El mismo autor (Lewin, 2004) luego de recorrer también algunas teorizaciones psicoanalíticas, concluyó que juego y niñez recorren caminos paralelos, en tanto que juego y arte modelan realidades, ya que lo incognoscible del juego, la niñez y el arte

comparten un mismo territorio de ilusión, de espera, de eternidad y de extrañamiento relacionado con lo artístico que todo niño al jugar crea, y que le permite el encuentro con lo más familiar de lo desconocido.

Mantilla (1992), con el objetivo de destacar desde su artículo, la importancia de la antropología y su método por excelencia: el trabajo de campo para el estudio de los juegos infantiles, y establecer paralelamente un diálogo posible entre las ideas que prevalecen en la actualidad sobre los mismos, realizó una categorización general de los juegos simbólicos que los diferencian de acuerdo a: reglas implícitas, reglas explícitas y reglas libres. En cada categoría incluyó una extensa cantidad de codificaciones que describió de acuerdo a las características particulares extraídas de situaciones lúdicas concretas, y discutiendo con las concepciones instrumentalistas sobre el juego, que lo conciben como un aprendizaje de conocimientos de la vida adulta, arribó algunas conclusiones contestatarias. En primer lugar expresó que el desarrollo de lo que parece ser (y sólo parece), el desarrollo de un mismo juego, cada vez que es vuelto a jugar, es otro juego, y que los juegos incluso nombrados de la misma manera por diferentes niños, tienen muchas versiones y contenidos diversos. Por otro lado, como en los juegos de reglas implícitas, en los de reglas explícitas también todo puede pasar, nunca se repite idéntico, lo que está en juego y allí se expresa y comunica simbólicamente puede ser muy diferente cada vez. Manifestó también que desde su observación, no confirma la regla adultocéntrica ya que los niños no sólo asumen papeles de adultos, sino que también juegan a ser niños, monstruos, animales o cosas. Finalmente concluyó que:

(...) el niño que juega recrea-vuelve a crear-, representa, se ofrece a sí mismo y a los demás el espectáculo del mundo que él previamente ha aprehendido, pone en juego, objetiva, exterioriza los sentidos, las reglas, los valores ocultos y las relaciones sociales, las actividades, etc., que él mismo ha visto en acción en el mundo en el cual habita. (Mantilla, p. 117)

Para Stefani, Andrés y Oanes (2014), en el estudio realizado en el marco de un proyecto desde el cual el juego es considerado como una herramienta para desarrollar habilidades sociales y creativas, se concluyó que las formas de juego que prevalecen en un ámbito cultural y espacial determinado, aunque van adquiriendo transformaciones a través del tiempo, algunos tipos de juego - entre ellos el simbólico - permanecen y se transmiten a través de las generaciones aún con la inclusión de los avances tecnológicos.

1.3. Marco Teórico.

1.3.1. El juego.

Según Aries (citado en Tettamanti de Viera, 2010), hasta el surgimiento tardío en la Modernidad del concepto de infancia como entidad propia que implica un trato especial, los niños no eran ni odiados ni queridos, simplemente inevitables. No se diferenciaban de los adultos, eran vestidos como hombres, participaban en todo de la vida adulta desde que empezaban a caminar y no se los excluía de las costumbres ni conversaciones. En los tiempos modernos se empieza a reconocer una cierta especificidad del niño y asociado a ello surge la importancia del “amor maternal” para expresar la dependencia personal del niño hacia el adulto y la necesidad de protección (Pestalozzi, S. XVIII, citado en Tettamante de Viera, 2010). Surge a su vez, un nuevo interés generado por la infancia como objeto de estudio y normalización, a partir de considerar al niño como un ser moralmente heterónomo al que es necesario educar para que desarrolle el juicio, siendo los pedagogos los encargados del proceso de escolarización dando origen a la pedagogía infantil (Tettamanti de Viera).

Cuenta Tettamanti de Viera (2010) que la educación y el afecto comenzaron a reemplazar entonces a la disciplina brutal, el sometimiento y la obediencia, estableciéndose un continuo entre la vida infantil y la adulta, sentando las bases para comprender que las experiencias infantiles y las primeras relaciones afectivas intervenían en el desarrollo futuro del niño. Esa nueva concepción de la infancia marcó según la autora (Tettamanti de Viera), los orígenes del pensamiento psicoanalítico, cuando Freud en sus primeros desarrollos de fines del siglo XIX concibe la vida infantil con entidad propia, y declara la existencia de una sexualidad infantil, buscando en ella y sus vicisitudes la etiología de la psicopatología en el adulto.

Dando respuesta a las conflictivas centrales de cada época, poetas, educadores y filósofos se postularon ante la infancia con una concepción particular sobre el juego y el jugar. Tettamanti de Viera (2010) cita a algunos de ellos mencionando la idea fundamental en la que se han focalizado al respecto.

Locke (1632-1704, citado en Tettamanti de Viera, 2010) desde el empirismo inglés, pensaba que los bebés nacían con capacidades complejas que se podían desarrollar o no, y en el último caso quedar ocultas, y consideró al juego como un factor educativo de

gran importancia, recomendando que aprendieran jugando y que se favoreciera el juego libre y los juguetes, concluyendo que el juego enseña a medir las propias fuerzas, a dominarse, a actuar con provecho sobre el mundo externo, como también es fuente de enseñanza intelectual.

Para Rousseau (1712-1778, citado en Tettamanti de Viera, 2010), escritor de lengua francesa nacido en Ginebra, la madre burguesa inaugura el reinado del Niño-Rey, se afianza la idea de que los cuidados y la ternura de la madre son centrales para la supervivencia del bebé, cuida su alimentación, comienza a darle el pecho, lo baña, lo pasea, lo viste, deja de fajarlo y al dejarlo en libertad, este comienza a jugar con ella, a tocarla y a conocerla. Los niños comienzan a tener un lugar al lado de sus padres, entran en la casa familiar y la educación es externa, ya no se confía en los internados. La familia moderna se organiza en torno a la madre y a la importancia del calor de los vínculos familiares. En ese contexto, la infancia empieza a ser motivo de preocupación del Estado y se fundan las sociedades protectoras de la infancia para proteger a los recién nacidos. En su libro *El Emilio* (Rousseau, 1762; citado en Tettamanti de Viera) le reconoce la especificidad a un niño que por medio de las sensaciones conoce el mundo que lo rodea y se lo aprehende a través de la observación y experimentación, por lo cual la interacción con el mundo físico por medio de los juegos es una de las maneras en las que el mismo comienza a conocer, desarrollando un proceso activo y natural de maduración y actividad espontánea. A través del juego será capaz de desarrollar el sentido del discernimiento, cualidad que le permitirá diferenciar entre el yo y el mundo y encontrar las diferencias y regularidades existentes.

Pestalozzi (1746-1827, citado en Tettamanti de Viera, 2010), suizo-alemán, se interesaba por el perfil psicológico de los niños y expresó que la educación tiene como misión articular el amor a sí mismo como el “estado de naturaleza”, con el “estado social” mediante la aceptación de las restricciones y las convenciones sociales. Lo verdaderamente moral reside en la realización simultánea de la espontaneidad propia del “estado de naturaleza” y el orden del “estado social”. Puso el acento en las relaciones amorosas de la madre con el hijo desde los primeros momentos de la vida, y al amor materno como motor del desarrollo del bebé y consideró al juego natural y espontáneo, al servicio del desarrollo de las fuerzas de la mano del hacer, del arte y de la acción. Recomendaba la estimulación temprana para favorecer el desarrollo sensorial e intelectual.

Ritcher poeta y escritor, en *Levana o teoría de la educación* (Ritcher, 1807, citado en Tettamanti de Viera, 2010), reconoce que en los niños está la continuación de nosotros mismos y el porvenir del mundo. Consideró al juego como una actividad seria y fundamental para el niño y reconoce en él los aspectos creadores en virtud de los cuales deben preferirse los materiales simples a los juguetes complicados. Postuló que el niño que juega debe gozar de absoluta libertad, y que no se le debe imponer un orden preconstruido ni límites arbitrarios. El niño entregado al juego, al mismo tiempo que vierte en él sus inagotables energías, descubre sus propios límites, establece un orden propio y realiza su armonía espiritual. El juego humano a diferencia del juego del animal, es una actividad del alma (Ritcher, 1763-1825, citado en Tettamanti de Viera).

Froebel (1782-1849, citado en Tettamanti de Viera, 2010) quien siguió a Pestalozzi (1746-1827, citado en Tettamanti de Viera) haciendo luego su propio camino con la pedagogía romántica, viendo jugar a los niños en el jardín fundó los jardines para niños que en 1848, con los maestros liberales se llamó Educación Preescolar. Para el mismo no hay desarrollo psíquico posible si no es sobre la base de operaciones concretas, tal es así que basado en sus estudios de mineralogía trató de encontrar las figuras materiales primitivas (esfera, cubo, etc), a partir de las cuales ideó el material para sus juegos educativos que estimularan la tendencia a la actividad. Consideró al juego como la libre actividad que es a su vez conquista de destreza y conocimiento.

El juego es el producto más puro y espiritual del hombre al mismo tiempo que el modelo y la imagen de la vida humana entera, de la íntima y secreta vida natural del hombre y de todas las cosas. Por eso genera júbilo, libertad y satisfacción, reposo en sí y fuera de sí, paz con el universo. En él residen y de él brotan las fuentes de todo bien.(Froebel, citado en Tettamanti de Viera, p. 10)

Dewey (1859-1952, citado en Tettamanti de Viera, 2010), perteneciente a la escuela progresiva norteamericana, ofrecía a los niños materiales brutos (arcilla, lana, algodón, madera, paja) considerando que no tardaban a través de ellos en proyectar algo, desarrollando ideas provenientes de sugerencias sociales y de ciertos resultados primeros obtenidos por casualidad.

Montessori (1870-1952, citado en Tettamanti de Viera, 2010) desde las primeras escuelas nuevas desarrolló la pedagogía montessoriana, a través de la cual se concibió a la educación como autoeducación, como proceso espontáneo por medio del cual se desarrolla dentro del alma del niño, el hombre que duerme allí. Pero concibió que para

ello era necesario proporcionarle al niño “materiales de desarrollo” que estuvieran a su disposición y que pudiera elegir libremente para jugar, siendo que ello le permitiría construirse a sí mismo con su experiencia.

1.3.2. Juego simbólico.

Parafraseando a Rego (2009) la producción simbólica constituye el conjunto de representaciones organizadas por el proceso secundario (producciones gráficas, discursivas, lectoescritas, etc) que marcan el ingreso al campo social. Por lo cual es propia de un sujeto psíquico en el que tuvo lugar la represión fundando un aparato psíquico dividido en instancias con diferentes legalidades psíquicas, capaces de conflicto e intrincación. Y agrega que si bien está secundarizada y regida por las leyes del discurso y el yo enunciante, necesita de la mixtura de lo primario y pulsional para adoptar una plasticidad sustitutiva que le dé características particulares, lo cual se corresponde con las marcas particulares de cada sujeto. Por tanto se puede suponer el juego simbólico como aquel que esté impregnado de dichas marcas representativas expresando el interjuego de las mismas (Rego).

Desde los diferentes autores se le ha atribuido al juego simbólico muchos sentidos. Algunos de ellos aluden a la creatividad y la invención de nuevas realidades más soportables, otros, a la posibilidad de expresar y poner afuera lo que sucede en el mundo interno de un sujeto en tanto le aliviana pesares, entre otras que se irán mencionando conforme se avance en las diferentes posturas. A continuación, se profundizará y hará un recorrido teórico que permita vislumbrar dichas diferencias, en suma a las complementariedades y beneficios del mismo, expresados a través de diferentes perspectivas provenientes del campo del psicoanálisis.

Zukerman (2010) realiza un recorrido sobre algunas cuestiones mencionadas por Freud (hasta 1920) respecto del juego, y expresa la idea de que el mismo es la actividad espontánea de la infancia como suceso dotado de sentido inconsciente, válido como herramienta para su interpretación en el análisis con niños. Parafraseando a Freud (1900, citado en Zukerman, 2010) mencionando a la primera tópica del aparato psíquico, extrae de la Interpretación de los sueños el paralelo entre el sueño y el juego, estableciendo a ambos como tentativas de solución de conflicto y ejercicios

preliminares de actividades de la vida despierta, como una preparación para una acción ulterior más fundamental.

En *El Chiste*, Freud (1905, citado en Zukerman, 2010) habla del juego de imitación al adulto que ejercen los niños, como el mejor arte del niño y motivo pulsionante de la mayoría de sus juegos, y resalta que de la relación del niño con el adulto depende la comicidad del rebajamiento que corresponde al descenso del adulto a la vida infantil. Por lo que agrega que es difícil que otra cosa depare al niño mayor placer que el hecho de que el adulto descienda a él, renuncie a su opresiva superioridad y juegue como si fuera su igual.

En *El creador literario y el fantaseo*, Freud (1908, citado en Zukerman, 2010) expresa que la ocupación favorita y más intensa del niño es el juego, el cual es tomado muy en serio por él, y al que le dedica grandes montos de afecto. Establece que la antítesis del juego no es gravedad, sino la realidad del mundo, la cual es muy bien distinguida por el niño de su juego, a pesar de la carga de afecto con que lo satura. También manifiesta que el niño gusta de apoyar los objetos y circunstancias que imagina en objetos tangibles y visibles del mundo real, y que dicho apoyo diferencia el jugar infantil del fantasear. Al mismo tiempo que establece que el fantaseo en el adulto representa una sustitución del juego en la infancia. Al modo del poeta, el niño que juega crea un mundo fantástico que toma muy en serio, sintiéndose íntimamente ligado a él, aunque sin dejar de diferenciarlo resueltamente de la realidad (Freud, citado en Zukerman).

A partir de *Más allá del principio del placer*, para Freud (1920) una de las funciones del juego sería el rehusamiento pulsional y la capacidad del mismo de contener la descarga. El juego del Fort-dá es considerado justamente como el gran logro cultural del niño ya que desde allí se produce una renuncia pulsional sobre la satisfacción en pos de admitir sin protestas la partida de la madre. La repetición de lo idéntico en este caso, es decir, insistir con el mismo suceso traumático, repetir el trayecto primero del juego, “fort”, es un sinsentido desde el punto de vista de la economía psíquica regida por el principio de placer, y tiene que ver con la compulsión a la repetición. Lo cual se puede relacionar con una disposición del niño a transformar su posición pasiva en una posición de actividad, propia de los adultos (Freud).

Se advierte que los niños repiten en el juego todo cuanto les ha hecho gran impresión en la vida; de ese modo abreaccionan la intensidad de la impresión y se adueñan, por así decir, de la situación. (Freud,p. 16).

Para Lacán (1994, citado en Lewin, 2004) dicho juego implica así, la pérdida del Otro primordial, la madre, que surge entonces en su dimensión e inscripción simbólica, dando lugar a la inclusión del sujeto en lo simbólico e inaugurando un antes y un después a partir de ello. El espacio lúdico se organiza entonces, alrededor de una función de falta y repetición, espacio vacío, que dá lugar a la aparición de un sujeto barrado (Lewin).

Para Pietro y Medina (2005), el juego como un ejercicio de creatividad permanente, es considerado como tal debido a que funda nuevos ámbitos de realidad y con ello, campos de posibilidades de acción que se manifiestan expresando sentidos y brindando libertad para el que juega, ya que es un escenario que libera en tanto permite la desdramatización de situaciones que impone la vida. Es por ello que puede considerárselo incluso, como un pequeño refugio al cual el niño puede ir, retirarse y volver cuando lo necesite, en función de poder rehacer su mundo, convirtiéndolo así en más confortable. Y en cuanto al simbolismo contenido en él, “(...) no es sólo la base de toda fantasía y sublimación, sino que, más aún, es el fundamento de la relación del sujeto con el mundo exterior y con la realidad en general” (Klein, 1930, citada en Pietro & Medina).

La “Técnica de juego” en procesos psicoterapéuticos basados en el psicoanálisis, tuvo lugar a partir de las teorizaciones de Klein (1929), quien lo consideró análogo a la asociación libre del tratamiento con adultos, en cuanto a la posibilidad de acceso al inconsciente. Tal es así que manifiesta que las interpretaciones sobre el juego, deberán ser acorde a los modos de interpretación de los sueños. Lo cual implica considerar los mismos medios de expresión arcaicos, el desplazamiento, la condensación y la simbolización, comprendiendo su significado a través del método que utilizó Freud (1900) con los sueños, el desciframiento. Para la autora, constituye un modo de acceso al niño, entendido como un modo de representar y dramatizar las fantasías de éste y como un intento de modulación y elaboración del conflicto y las ansiedades subyacentes. A través del mismo, se permite el reconocimiento de la importancia de la agresividad y su contraparte, la ansiedad persecutoria en la vida infantil, la presencia de un Superyó temprano altamente tiránico y sádico y la existencia de un complejo de

Edipo precoz. Y sostiene que la satisfacción narcisista lograda por el Yo a través de la personificación y asignación de roles al analista, puede apaciguar aunque sea en parte, la severidad del Superyó y disminuir la angustia (Klein, 1929). La personificación del rol propuesto, el jugar la consigna, dentro de un encuadre y un contrato que sitúe a la pareja analítica en una situación compartida, genera un área de receptividad, desde donde se va delineando a partir de ciertos puntos, dimensiones significativas (Gomberoff, 2008).

Parafraseando a Klein, Lewin (2004) postula que a través de externalizaciones y personificaciones de imagos, el niño juega para repetir, elaborar, simbolizar y desplazar experiencias, donde los distintos personajes representados son comprendidos como aspectos del Ello y el Superyó. A través de mecanismos de defensa como la disociación y la proyección, el niño puede diferenciar las identificaciones parentales, expulsarlas al mundo exterior y aliviar así la presión superyoica. Para Klein (1929), el motor del juego es la pulsión de muerte, ya que sólo en el espacio de la ausencia, en la posición depresiva, se da la condición de juego acompañada de la posibilidad de simbolizar. En la etapa previa nos encontramos con un tipo primario, arcaico de simbolización: la ecuación simbólica, como simple desplazamiento que da lugar a lo idéntico, y que permanece en terreno metonímico, no simbólico (Klein).

Winnicott (1971), comparte con Klein (1929) el valor otorgado al juego en la vida anímica de los niños y en el contexto psicoanalítico, considerándolo como el modo de comunicación por excelencia en la infancia, que se constituye como terapéutico en sí mismo. Es decir que el juego, lo contiene todo, y que los niños jueguen es considerado para el autor, una psicoterapia de aplicación inmediata y universal. El mismo es una actividad creadora siempre, tiene un tiempo y un lugar que es el espacio potencial entre la madre y su bebé, y es una forma básica de vida. La imaginación es parte de él, el cual se constituye como un espacio transicional como área intermedia, lugar de reposo, porque allí el individuo descansa de la tarea de distinguir entre el hecho y la fantasía. (Winnicott).

Ungar (2001), desde una perspectiva ligada a la capacidad de imaginar, como evolución de la fantasía que se libera de convertirse en una transacción sintomática, y como la raíz de la creatividad, propone una definición de juego que lo considere como el ejercicio de la conjetura imaginativa, en tanto que como conjetura se constituye desde

una apertura libre de certezas, posibilitando un espacio desde el cual se pueden hacer cosas.

Para Winnicott (1971) “(...) sería un punto de vista muy estrecho suponer que el psicoanálisis es el único camino para la utilización terapéutica del juego del niño”(p. 75). Y desde un intento de dar vuelta la secuencia Psicoanálisis, psicoterapia, material del juego, acción de jugar; establece que lo universal es el juego y que se corresponde con la salud. Y que, como tal, la facilita y posibilita el crecimiento, conduce a relaciones de grupo y puede ser una forma de comunicación. Por lo tanto, el psicoanálisis se puede considerar como una forma muy especializada de juego al servicio de la comunicación consigo mismo y con los demás, y no al revés (Winnicott).

Otra cuestión fundamental que para Winnicott (1971) aporta el juego, tiene que ver con la búsqueda de la persona, en tanto que deviene sólo desde una acción creadora basada en una relación de confianza que permita la relajación. Relajación considerada frente al sinsentido que puede llegar a ser caótico, ante el estado de reposo en el cual es posible una búsqueda creadora. Para ello establece que es necesaria la siguiente secuencia:

- a). Relajamiento en condiciones de confianza basada en la experiencia, que dá cuenta de que es posible tolerar el caos o el desorden implicado.
- b). Actividad creadora física y mental, manifestada en el juego.
- c). Suma de estas experiencias para formar la base de un sentimiento de la persona.

Sólo en esas condiciones tan especializadas, el individuo puede integrarse y actuar como una unidad, no en defensa contra la ansiedad, sino como expresión del YO SOY, estoy vivo, soy yo mismo, y a partir de esa posición todo es creador (Winnicott, 1960). Para explicar cómo lo expresado hasta aquí puede ser posible en la vida de un sujeto, el autor desarrolló una serie de conceptos que dieron cuenta de las condiciones previas necesarias para alcanzarlo. Por un lado, el terapeuta debe favorecerlo; pero por el otro, y en lo que refiere a la historia del paciente, el mismo debe haber contado con experiencias de Holding, Handling y Presentación de objetos, desde la interacción con una Madre Suficientemente Buena o algún sustituto en su función, que le hubieran permitido el acceso a la capacidad de simbolizar (Winnicott).

Parafraseando a Winnicott (1960), las condiciones del entorno materno y los cuidados que ella es capaz de proveer, constituyen el ambiente facilitador que propiciará el crecimiento que dará lugar al desarrollo del Verdadero Self. Lo cual implica, un holding o sostenimiento, como el hecho físico de sostener la rutina de cuidados día y noche, que tenga en cuenta la sensibilidad epidérmica de la criatura, permitiendo la formación de la membrana restrictiva y el Self. Sea la primera como la representación de la piel como continente de experiencias motoras, sensoriales y funcionales asociadas a una condición de persona e integrándose en un Ego; y lo segundo, como la organización emocional de los perceptos corporales, el potencial heredado experimentando una continuidad existencial y adquiriendo a su modo y a su ritmo una realidad psíquica personal y un esquema corporal propio. A su vez el handling o manipulación, como el conjunto de cuidados maternos que permite la satisfacción instintiva y las relaciones objetales; y por último, el reconocimiento del Gesto Espontáneo, como la expresión de las necesidades que siendo satisfechas gustosamente por la madre, permiten la edificación del self. Todo ello contribuirá con la presentación de objetos y Fenómenos Transicionales que se correspondan con el placer en jugar, y en la capacidad de jugar estaría ubicada la salud dentro del pasaje por la transición al “NO-YO”; y por tanto, de la dependencia a la dependencia relativa. La madre adaptativa frente a estos aspectos y las necesidades de su bebé, lo satisface y de esa manera, el bebé empieza a necesitar justamente lo que la madre le presenta. De este modo, el bebé llega a adquirir confianza en su capacidad para crear objetos y para crear el mundo. Es por ello que el jugar es demostración misma de la subjetividad, y el logro de poder “Jugar a solas en presencia de (...)” el otro como garante de confiabilidad que se encuentra presente en el juego como ausencia. El juego es manifestación de la experiencia de “ser y hacer”, y se desarrolla en un espacio transicional, como zona de descanso, realidad intermedia, que relaciona mundo interno y mundo externo, en el que tienen lugar los objetos y fenómenos transicionales, como conjunto de experiencias funcionales y representantes de la relación entre el niño y su madre como primera posesión no-yo (Winnicott).

Lieberman (1984) y Waksman (1988) citados en el trabajo de Gomberoff (2008), establecieron la importancia de que exista un decodificador adulto que pueda pensar en términos abstractos, transformando las señales en mensajes, habiendo acudido a un receptor infantil interno, inconsciente, presto a ponerse en contacto con el niño-paciente. Para ello es necesario que el psicoanalista busque en su interior, los recuerdos de la

infancia vivida y los juegos a los que jugaba, no como tema o técnica, sino como recuerdo y reperiencia, como era entonces, fuente de un placer especial, ya que le permitirá encontrar en las huellas dejadas por el niño que fue, percibir, comprender y contarle al adulto que es ahora, aquello que siente para que éste pueda hacer su trabajo (Gombergoff).

En conclusión, la personificación del rol propuesto, el jugar la consigna dentro de un encuadre y un contrato que sitúe a la pareja analítica en una situación compartida, genera un área de receptividad, desde donde se va delineando a partir de ciertos puntos, dimensiones significativas (Gombergoff, 2008).

1.3.3. Cambios psíquicos.

Desde el marco conceptual de la “Teoría de las Relaciones Objetales”, como el estudio psicoanalítico sobre la importancia de la naturaleza y origen de las relaciones interpersonales y de las estructuras intrapsíquicas que derivan de las relaciones internalizadas del pasado, fijándolas, modificándolas y reactivándolas con otras en el contexto de las relaciones interpersonales presentes (Ramirez, 2010, citado en Slapak, et. al., 2002), se considera el “cambio psíquico”, no como un estado final, sino como lo que va sucediendo momento a momento en la transferencia, independientemente de que sean signos de progreso o retroceso. Tiene que ver con los métodos individuales y personales que cada paciente tiene para lidiar con la ansiedad y sus relaciones de objeto (Slapak, et. al.).

En ese sentido, las variaciones en el vínculo transferencial que implican la elaboración del mismo con el terapeuta, posibilita vínculos progresivos con los pares, en relación a la oscilación entre dependencia e independencia, y a la disminución de la ansiedad persecutoria, favoreciendo actitudes de aceptación de y hacia los pares (Slapak, et. al., 2002).

Desde el psicoanálisis, especialmente anglosajón, y aludiendo a un “playing” (Winnicott, 1971), como espacio y movimiento compartido, el concepto de “enactment” resultará solidario con el de “cambio psíquico”, en tanto que alude y sucede en un terreno que se recorta bajo la atmósfera de la intersubjetividad, inmerso en la relación asimétrica entre el analista y el niño, e impactando en el inconsciente de ambos favoreciendo el alcance mutativo de la interpretación que los afecta. Es desde dicha

intersubjetividad que se establece un “juego de afectos”, como manifestación de la pulsión en la vida psíquica y como movimiento ligado al objeto analista, que permite entender las acciones manifiestas en las representaciones dramáticas o lúdicas, como una búsqueda de representación simbólica a través del lenguaje. Es por ello, que la capacidad de juego como objetivo del trabajo analítico, desde el valor paradigmático que otorga al “playing” (Winnicott), se encuentra emparentada al concepto de “enactment”, en tanto sostén de una repetición que produce virajes y aperturas hacia el insight y la interpretación mutativa (Sánchez & Grillo, 2004).

Para Winnicott (1960), el niño que acude a la terapia se halla en dificultades, y estas dificultades surgen de los conflictos resultantes de su experiencia de relaciones objetales. Desde una formulación teórica psicoanalítica, se dice que el bebé ha experimentado en sus primeros tiempos una angustia insoportable, de la que se recupera mediante la organización de defensas. El buen desenlace de un análisis no dependerá de la comprensión por parte del paciente, del significado de esas defensas, sino de que mediante la transferencia, pueda reexperimentar esa angustia insoportable a raíz de la cual se organizaron las defensas.

Si el tratamiento tiene éxito, el paciente se vuelve capaz de localizar el trauma o falla ambiental y experienciarlo dentro del área de la omnipotencia personal, disminuyendo así la herida narcisista. De este modo, como analistas nos vemos envueltos repetidamente en la función de fallar, y no nos es fácil aceptar esta función si no consideramos sus aspectos positivos. Sólo convirtiéndonos en padres que les fallan a sus hijos alcanzamos el éxito terapéutico. (Winnicott, p. 207).

El progreso desde la dependencia hacia la dependencia relativa, transcurre mediante un proceso gradual de ilusión-desilusión. Sólo será posible entonces, si media un ambiente facilitador de ello, que favorezca los procesos de integración brindando una continuidad existencial, la personalización, y la capacidad de establecer relaciones objetales interactuando desde un self verdadero. Si bien en la psiconeurosis el niño no pierde nada de su desarrollo temprano, se defiende de la angustia de diversas maneras, y contar con el sostén de dicho ambiente desde el espacio transferencial posibilita un camino de cambios (Winnicott, 1971).

El paciente podrá tramitar estos errores si las dosis no son excesivas, y podrá dar cuenta de cada falla técnica del analista como contratransferencia. Dicho de otro modo, poco a poco el paciente recoge la falla original del ambiente facilitador dentro

del ámbito de su omnipotencia y de la experiencia de omnipotencia que corresponde al estado de dependencia (hecho transferencial). (Winnicott, p. 80).

Para Klein (1929), el cambio es posible si a través de la personificación en el juego de los niños, el analista logra asumir los roles hostiles requeridos para la situación del juego y someterlos al análisis, produciendo un constante progreso en el pasaje de las imagos que inspiran ansiedad hacia identificaciones más benévolas de mayor aproximación a la realidad. Considera que los objetos internos y las fantasías inconscientes producen significaciones dentro de la realidad psíquica y estos significados son los que se proyectan en la realidad externa dándole sentidos diferentes en cada momento vivencial. El analista que desea penetrar hasta las más tempranas y angustiantes imagos, o sea llegar a las raíces de la severidad del super-yó, no debe tener ninguna preferencia por un rol particular y debe aceptar lo que surja de la situación de juego (Klein).

Un armonioso mundo de representaciones objetales internalizadas, que incluya miembros significativos de la familia, amigos cercanos, grupos sociales y una identidad cultural, constituye un mundo interno en continuo crecimiento, capaz de dar amor, confirmación, apoyo y guía dentro del sistema de relaciones objetales del yo. (...) Los recursos internos con que cuenta un individuo para hacer frente a las vicisitudes cotidianas están relacionadas con el desarrollo y la madurez de su mundo interno, el cual está cubierto de relaciones objetales. (Ramírez, 2010, citado en Gomberoff, 2008).

Según Rego (2009) el cambio y la transformación de la producción simbólica, teniendo como ejes ordenadores el conflicto psíquico y la actividad representativa, se corresponde con las complejizaciones y transformaciones de esta última en tanto cambio y despliegue de las posibilidades sustitutivas en la dinamización de la circulación pulsional. Con ello refiera al investir la capacidad de construir sentidos como objetivo terapéutico clave, que apunta a crear novedosos e inéditos modos de representación que rompan con la habitual y canónica, liberando nuevos ejes de sentido. Para Bo (2009), a medida que avanza el proceso terapéutico se producen cambios en las modalidades de resolución de las situaciones conflictivas.

Según Maldavsky (2009), es posible estudiar las combinaciones específicas entre mecanismos funcionales y patógenos de un paciente, correspondientes tanto a cambios positivos como negativos durante un tratamiento, para enriquecer la comprensión

clínica de casos complejos, con el uso del Algoritmo David Liberman (ADL) como instrumento psicoanalítico que permite comprenderlos a través del lenguaje utilizado en las sesiones.

1.3.4. Corrientes psíquicas y Fases o etapas libidinales.

En cuanto al modo particular y único de cada sujeto para hacer frente a las vicisitudes de la vida, Freud (1918) utilizó el concepto de Corrientes Psíquicas como la articulación compleja entre sectores que podían tener entre sí un nexo más o menos armónico o conflictivo, dependiendo de la diversidad de conflictos con el mundo. En cada corriente psíquica predomina una forma de tramitar los conflictos entre deseos, realidad y superyó, caracterizada por una defensa. Entre dichas organizaciones puede ocurrir también, que una se vuelva dominante y las demás entren en diferentes relaciones con ésta. De los múltiples componentes psíquicos y matices, en un conjunto complejo y heterogéneo, dependerá qué tan funcional o patológico resulta esa coexistencia (Freud, 1918, citado en Maldavsky, 2013).

Parafraseando a Freud (1918; citado en Maldavsky, 2013) las defensas son destinos de la pulsión en la vida psíquica, una forma en que el Yo tramita las exigencias de las demandas libidinales. A su vez, los deseos se combinan con las defensas, y se corresponden con el aspecto motivacional de las pulsiones, con el empuje o drang. Según Maldavsky (2013) existe consenso en la comunidad psicoanalítica acerca del peso de la combinación entre dichos conceptos que atañen a las corrientes psíquicas, en la determinación tanto de las estructuras psicopatológicas como en las no patológicas, como en ciertos rasgos funcionales de cada sujeto en su vida afectiva o laboral.

Para Freud (1915) el empuje que lleva a cada sujeto a esforzarse en determinada dirección y no en otra, tiene que ver con el influjo ambiental (una orden, un premio, un peligro) y el influjo interno propio del sujeto, pareciendo ser el interno decisivo ya que ante el mismo estímulo externo, no existen dos sujetos que reaccionen igual. Freud puso el énfasis en la importancia de las pulsiones y los deseos como motores de la vida psíquica.

Según el autor (Freud, 1915) la pulsión es la frontera entre lo somático y lo psíquico, como una exigencia de trabajo que lo somático le impone al psiquismo. Posee cuatro componentes, la fuente somática, el empuje, el objeto y la meta. La primera se

corresponde con procesos orgánicos de naturaleza química que generan una tensión que debe ser resuelta por la vida psíquica. El segundo, el *drang*, es la exigencia para que lo psíquico realice la tramitación correspondiente. El tercero es aquello por lo cual la pulsión se consuma, y la cuarta es precisamente esa consumación pulsional (Freud).

El objeto y la meta son los dos componentes psíquicos de la pulsión, y entre las pulsiones de vida, las sexuales o libidinales son las que más inciden. Cada pulsión sexual se distingue por una zona erógena que es una región del cuerpo en la cual una estimulación despierta sentimientos placenteros, y a ello sigue una respuesta activa como podría ser el chupeteo, camino por el cual el psiquismo pretende reiterar dicha vivencia placentera (Freud, 1915, citado en Maldavsky, 2013). Freud (citado en Maldavsky) definía a la meta por un verbo, que se corresponde con el tipo de acción que despierta una vivencia placentera en quien la realiza: succionar, defecar, etc.

En los orígenes de las teorizaciones sobre la sexualidad infantil, Freud (1905) consideró que la libido estaba diferenciada en fases de desarrollo de la organización sexual, según dichas motivaciones activas por reiterar las experiencias placenteras. Denominó pregenitales a aquellas en que las zonas genitales todavía no alcanzaron el papel hegemónico, la oral o canibálica, y la sádica-anal. De la primera estableció una actividad sexual que no se ha separado de la nutrición, ni se han diferenciado opuestos dentro de ella, y cuya meta sexual consiste en la incorporación del objeto, paradigma de lo que más tarde serán los procesos identificatorios. De la segunda, donde ya se ha desplegado la división en opuestos, activo-pasivo, la actividad es producida por la pulsión de apoderamiento a través de la musculatura del cuerpo.

Parafraseando a Freud (citado en Valls, 2009) en las fases preedípicas la tendencia es perverso-polimorfa ya que ninguna meta pulsional predomina demasiado sobre las otras o lo suficiente para tener una supremacía que las unifique, y se encuentran en perpetua ebullición. Al llegar a la fase fálica, las fases previas caen bajo su supremacía unificándose y pasan a integrar el erotismo fálico-uretral, momento que coincide con el reconocimiento global del objeto (incestuoso) y su elección, junto con el primer reconocimiento de la diferencia de sexos (fálico-castrado). Se entra entonces en el complejo de Edipo, con la angustia de castración del yo como predominante. En ese sentido, quedaría configurado de la siguiente manera:

FASES PRE-EDÍPICAS		FASES EDÍPICAS Complejo de Edipo Angustia de castración del Yo	
Oral o canibálica	Sádica - anal	Fálica	Genital
- Tendencia perverso-polimorfa, en perpetua ebullición.		<ul style="list-style-type: none"> - Las fases anteriores se unifican bajo su supremacía. - Reconocimiento del objeto (incestuoso) - Diferencia de los sexos (fálico-castrado) 	<ul style="list-style-type: none"> - Elección de objeto. - Diferencia de los sexos (femenino-masculino)

El concepto de fases de la libido, si bien fue descrito por Freud, no adquirió especial importancia en su desarrollo teórico como sí lo fue en el de algunos posfreudianos como Abraham (Valls, 2009).

Abraham (1916, citado en Ponce, 2010) postuló que la libido atraviesa por seis etapas, todas ellas contenidas dentro de las tres primeras previamente establecidas por Freud. Subdivide la etapa oral en una primaria de succión y una secundaria canibalística o sádica. En la primera, la libido está ligada al acto de succionar, acto de incorporación que no pone fin a la existencia del objeto, y en la que el niño todavía no distingue entre su propio yo y el objeto externo. En la segunda, la succión muda con la aparición de la dentición en la actitud de morder, y allí comienza el conflicto ambivalente. Por otra parte, también subdivide la etapa anal en primaria y secundaria. En la primera aparecen las tendencias destructivas de aniquilamiento y pérdida. En la segunda, aparecen las tendencias de conservación del objeto, y el deseo imposible pero siempre renovado de controlarlo y poseerlo. Esta última división es para el autor (Abraham, citado en Ponce) muy importante, ya que demarca la frontera entre las regresiones neuróticas y psicóticas.

En resumen, los aportes de Abraham (1916, citado en Arbiser, 2010) pueden diferenciarse de la siguiente manera:

ETAPAS DE LA ORGANIZACIÓN LIBIDINOSA	Primera etapa oral (succión)	Última etapa oral (canibalística)	Primera etapa anal-sádica	Última etapa anal-sádica	Primera etapa genital (fálica)	Etapa genital final
ETAPAS DEL AMOR OBJETIVO	AUTOEROTISMO (sin objeto)	NARCISISMO (total incorporación del objeto)	Amor parcial con incorporación	Amor parcial sin incorporación	Amor objetivo con exclusión de los genitales	Amor objetivo
INHIBICIONES DE LOS INSTINTOS (ETAPAS DEL YO)	Sin inhibición	Ansiedad morbosa	Culpa	Piedad y repugnancia	Vergüenza	Sentimientos sociales
CLÍNICA	Esquizofrenia	Melancolía	Paranoia	Neurosis obsesiva	Histeria	Normalidad
ACTITUD HACIA EL OBJETO	Preambivalente	Ambivalente	Ambivalente	Ambivalente	Ambivalente	Post ambivalente

Maldavsky (2013) basado en los desarrollos freudianos y postfreudianos, propone un repertorio de siete pulsiones y los deseos correspondientes. Como primera, LÍBIDO intrasomática (LI), aunque no ha sido expuesta de manera explícita en la obra de Freud; y luego:

1. Oral primario (O1)
2. Sádico-oral secundario (O2)
3. Sádico-anal primario (A1)
4. Sádico-anal secundario (A2)
5. Fálico-uretral (FU)
6. Fálico-genital (FG)

Según el autor (Maldavsky), cada una de estas pulsiones es el fundamento de un deseo específico, el cual se caracteriza porque ya la exigencia pulsional correspondiente se ha enlazado con representaciones, con huellas mnémicas, entre ellas las representaciones verbales.

1.4. Método.

1.4.1. Tipo de estudio: Teoría Fundamentada.

1.4.2. Tipo de diseño: Cuanti-cualitativo longitudinal.

1.4.3. Objetivo general:

- Diferenciar tipos de juego simbólico en el transcurso del desarrollo del juego de un niño en relación con cambios psíquicos y fases o etapas libidinales.

1.4.4. Objetivos específicos:

- Explorar y describir las escenas simbólicas que puedan dar lugar a diferentes tipos de juego.

- Interpretar significados y sentidos de los diferentes tipos de juego, realizando acciones de codificación y categorización.

- Analizar las corrientes psíquicas como representantes de modos pulsionales expresadas a través del lenguaje verbal, con el Algoritmo David Liberman (ADL).

- Identificar e interpretar las situaciones a partir de las cuales puedan inferirse procesos de cambio psíquico.

- Conocer las relaciones significativas entre situaciones de cambio psíquico, fases o etapas libidinales y tipos de juego desarrollados, en relación a las corrientes psíquicas manifestadas.

1.4.5. Muestreo: Intencional, del tipo estudio de casos.

1.4.6. Muestra:

La muestra responde al estudio de caso instrumental, y está compuesta por un niño que ingresó con 8 años a la Institución “El Carretel”, actualmente “AIPANN”, en el Hospital Interzonal Esteves; en el marco de un tratamiento psicopedagógico clínico dentro del área consultorios externos.

1.4.7. Instrumentos y procedimientos.

•Instrumentos de recolección de datos:

Observación participante a lo largo del proceso de tratamiento psicopedagógico, interviniendo en las sesiones abocadas al despliegue del conflicto psíquico y la actividad representativa acompañando el juego libre del niño.

Basada en:

- Sesiones regulares de 40 minutos a 1 hora, con una frecuencia en los primeros tres meses de una vez semanal (septiembre a noviembre de 2014), y luego dos veces por semana durante los meses restantes (diciembre de 2014 a diciembre de 2016).
- Grabaciones / Desgrabaciones.
- Notas de campo.
- Descriptores generales de los modos de presentación según Lucero y Hamuy (2009).
- Análisis de las situaciones sobre cambios psíquicos según los aportes de Slapak, et. al. (2002).
- Elementos indicadores del desarrollo lúdico basados en la hora de juego diagnóstica (Efron, Fainberg, Kleiner, Sigal y Woscoboinik, 2007).
- Algoritmo David Liberman (ADL) para el análisis de los verbos utilizados en el lenguaje intrasesión.

Para la recolección y comprensión de datos primarios complementarios:

- Informe de la escuela.

- Entrevistas en interdisciplina con los otros profesionales del dispositivo.
- Entrevistas semi-dirigidas con los padres.

• **Procedimientos:**

Grabaciones y notas de campo desde la observación participante, sobre el desarrollo del juego dentro de cada sesión en el lapso de veintiocho meses de tratamiento psicopedagógico clínico.

Interpretación de los indicadores de cambio psíquico comparando momentos iniciales con situaciones del proceso en general, como así también sobre modificaciones observables en el desarrollo lúdico.

Codificaciones del juego en simultáneo con su desarrollo a partir de los datos primarios, contrastándolas y complejizándolas con las teorizaciones de autores psicoanalíticos como datos secundarios, construyendo lo que posteriormente compondrá las categorías en Tipos de Juego.

Selección de seis sesiones para su análisis, de acuerdo a criterios establecidos posteriormente al trabajo de campo. Se utilizará el programa ADL (Algoritmo David Liberman) para analizar los cambios psíquicos a través de los verbos utilizados en el lenguaje del juego, dentro de las mismas.

1.4.8. *Justificación y relevancia.*

Desde la presente investigación se intenta ampliar el conocimiento acerca del juego simbólico y su correlato con cambios psíquicos, con el objetivo de poder traspolarlo a futuros espacios lúdicos de tratamiento.

Para ello se realizarán codificaciones y categorizaciones del juego desarrollado en un tratamiento psicopedagógico clínico (Rego, 2009), en tipos de juegos. Dichas diferenciaciones serán realizadas sobre la base de las repeticiones, similitudes y diferencias (Freud, 1920) acontecidas dentro del encuadre de las sesiones y su relación con cambios psíquicos (Joseph, 1989, citado en Slapak, et. al., 2002) (Rego, 2009).

A partir de ello, se aspira a contribuir con una relevancia teórica en tanto tales diferenciaciones permitan enriquecer con nuevos aportes sobre el juego simbólico, a los ya establecidos previamente. Derivando en una importancia práctica sobre el supuesto de que sería posible retomarlos en la interpretación del desarrollo lúdico de otros tratamientos con encuadres similares, permitiendo de esa manera, una comprensión más profunda del juego y su correlato con cambios psíquicos en cada caso en particular.

Por último, sería de relevancia social, incorporar nuevos supuestos a poner a prueba y continuar investigando en futuros tratamientos psicoanalíticos con niños, otorgándole a dicho tipo de tratamientos un mejor lugar dentro del reconocimiento de la población en general.

CAPÍTULO 2. PRESENTACIÓN DEL CASO Y TRATAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO.

2.1. Presentación del caso.

2.1.1. Descripción socio-demográfica.

Cuando Patricio inició el tratamiento psicopedagógico, septiembre de 2014, tenía 8 años de edad (en la actualidad 11). Su grupo familiar está compuesto por su madre, que entonces tenía 34 años, su padre 38, su hermano mayor 13, y su hermano menor 4. Todos convivían en la misma casa, en un terreno contiguo al de los abuelos paternos, con quienes dicen tener una buena relación pero que a criterio de ambos padres, no tienen buena predisposición para cuidar del niño por lo trabajoso que ello resulta y la poca paciencia de la abuela. Salvo su hermano mayor, duermen todos en una misma habitación que no posee ningún tipo de separación entre padres e hijos salvo las camas.

El tipo de vivienda es de construcción de ladrillos y techo de chapa con aislación en madera, con algunos detalles de terminación no concluídos como revoque y pintura. Posee una habitación, un baño, una cocina comedor y un patio de tierra lo suficientemente amplio como para armar la pileta en verano. A pesar del padre ser

albañil y dedicarse a la construcción, sólo han podido hacer las bases para otra habitación pero no han logrado comprar los materiales necesarios para continuarla, dado que la inestabilidad económica es una constante para la familia. Su madre se hallaba al momento del inicio de tratamiento del niño, empezando la carrera de enfermería de la que ya cursa su último año, no trabaja y se dedica fundamentalmente a acompañar a Patricio en su escolaridad y tratamientos. En varias oportunidades ha manifestado que ello le implica algunas dificultades para poder ocuparse de las necesidades de su hijo menor.

En el transcurso del tratamiento fueron gestionando la pensión de Patri, la cual es utilizada para la economía familiar. Hasta el día de la fecha no han tramitado la obra social, aunque manifiestan el deseo de pagar otra que sea más conveniente y que les permita elegir una mejor escuela para el niño, ya que en la estatal que concurre entre paros y ausencias de las maestras, la discontinuidad es permanente resultando perjudicial para la adaptación del mismo al ámbito formal educativo.

Los abuelos paternos, como ya fue dicho, viven en una casa en un terreno contiguo al de la familia, y los maternos en localidades cercanas en viviendas diferentes ya que se hayan separados desde tiempo anterior a que la madre del niño se fuera del hogar.

Ambos padres son los segundos de cinco hermanos. Con varios de ellos se vinculan habitualmente, y con otros esporádicamente ya que viven en el interior del país. Por parte materna hay un sobrino de 6 años con parálisis cerebral de nacimiento, y del lado paterno hay un sobrino también pequeño con diagnóstico de autismo. Sus relatos al respecto han sido expresados con naturalidad, similar a la manera en que asumen las dificultades de su propio hijo, salvo cuando han surgido reclamos desde el ámbito educativo o cuando sentían que el niño se les iba de control.

2.1.2. Recorrido educativo.

Cuando ingresó Patricio en septiembre de 2014, se encontraba en 2º año, por segunda vez, de una escuela primaria de educación común. Había repetido ese mismo año y a raíz de ello lo habían cambiado de turno. Asistía por la mañana con un proyecto de integración elaborado desde una escuela de educación especializada en la atención de niños con discapacidad intelectual, y faltaba los días que concurría al hospital (miércoles y viernes). Al tiempo y luego de que la escolaridad se tornara insostenible

por las dificultades de Patricio para permanecer en los espacios áulicos, acatar las normas y legalidades escolares, y soportar el acercamiento e interacción con adultos y pares, poniendo en riesgo su integridad física, ambas escuelas solicitaron ante inspección una nueva evaluación. Teniendo en cuenta el cambio de diagnóstico de retraso mental² a TGD no especificado³, propusieron que la evaluación fuese llevada a cabo por una escuela especializada en Trastornos Emocionales Severos del desarrollo (TES) y que el proyecto de integración fuese planificado desde allí. Al cabo de unos meses de idas y venidas entre inspección y escuelas, finalmente pudo iniciar el ciclo lectivo 2015 asistiendo a la misma con horario reducido a una hora (aumentada luego a casi dos).

En ese primer año fue incorporado a un espacio individual con una docente, que lo acompañaba con el propósito de darle tiempo en un proceso adaptativo gradual. Al segundo año (2016) y dados los buenos resultados del primero, lo incorporaron a un espacio grupal de primer ciclo, desde el cual ya interactuaba con otros tres niños. Proceso que costó bastante y que hubo que acompañar con conversaciones con la docente para poder pensar sobre la situación y elaborar estrategias conjuntas. Luego de algunas dificultades que la institución educativa atribuyó a los ausentismos de la maestra que por cuestiones personales no podía brindar continuidad, tomaron la decisión de cambiarlo de grupo. A partir de allí las cosas mejoraron, sin embargo y a pesar de las promesas a la familia, nunca incrementaron las horas de permanencia escolar a más de dos.

En el verano de 2017, la familia inscribió a Patricio en una colonia municipal, a la cual acudía en micro permaniendo allí el horario completo todos los días. En total eran unas seis horas diarias que el niño compartía con otros niños y profesores, sin la presencia de sus padres. Los resultados sorprendieron a todos ya que no sólo concurrió permaniendo sin ninguna dificultad, sino que también interactuó con todos sin presentar conflictos, incluso participó del campamento de la misma manera. Lo cual podría estar demostrando que ya se hallaba capacitado para poder sostener una escolaridad de horario completo.

² Según los criterios del DSM IV (2002): capacidad intelectual significativamente inferior al promedio y déficit o alteraciones de la actividad adaptativa de acuerdo con su edad y grupo cultural.

³ Según los criterios del DSM IV (2002), consiste en la alteración grave y generalizada del desarrollo de la interacción social recíproca o de las habilidades de comunicación verbal o no verbal, o cuando hay comportamientos estereotipados, y no cumple con los criterios de un trastorno específico como esquizofrenia, trastorno esquizotípico o de la personalidad por evitación.

Actualmente, y luego de dos años y medio de tratamiento psicopedagógico desde el que se ha trabajado sobre los conflictos que pudieran estar inhibiendo el aprendizaje, Patricio ha podido incorporarse a los procesos escolares manifestando avances significativos en la adquisición de contenidos, en la relación con pares y docentes, y en su deseo de investigación.

2.1.3. *Recorridos diagnósticos y terapéuticos.*

Al ingresar al dispositivo de niños del hospital dentro del área de consultorios externos, fue admitido en principio para tratamiento psicológico dadas las características emocionales que presentaba la demanda familiar y la derivación desde el equipo de orientación escolar de la escuela a la que el niño concurría. El motivo de consulta en la descripción de los padres y del informe, mencionaba escapismos, impulsividad, dificultades para sostener la mirada, para dialogar con otros, para ser abrazado o tocado, aislamiento debajo de mesas, armarios, y conductas en las que trataba de armar con lo que tuviera a su alcance, un borde que lo separara y protegiera del otro cada vez que alguien, ya sea adulto o par, había intentado acercarse, proponerle o imponerle algo, o confrontarlo con algún tipo de límite o impedimento.

Su recorrido diagnóstico había atravesado varias etapas. En principio un neurólogo de un hospital de niños, le diagnosticó Trastorno por déficit de atención⁴ y Retraso mental y lo medicó por ello con metilfenidato⁵ durante algunos años (no se pudo precisar cuántos), tiempos en que también se le indicaron tratamientos varios (psicopedagógico, psicológico, neurológico). Sin poder observar mejoras e incluso percibiéndolo más nervioso y peor, sus padres consultaron a otro especialista, esa vez a un psiquiatra, que le diagnosticó TGD no especificado y fue medicado entonces con Risperidona⁶. Medicación que continuó hasta hace unos meses en que le produjo

⁴ Según los criterios del DSM IV (2002), con síntomas de hiperactividad-impulsividad como por ejemplo: se mueve en exceso, abandona su asiento, corre o salta inapropiadamente, dificultades para jugar, dificultades para guardar su turno, irrupciones en las actividades de otros, etc...; con un deterioro clínicamente significativo en la actividad social y académica.

⁵ Medicación utilizada en niños mayores de 6 años en el tratamiento integral del trastorno por déficit de atención con hiperactividad (Vademecum, 2017).

⁶ Medicación antipsicótica utilizada en tratamientos en niños con agresión persistente y un funcionamiento intelectual por debajo de la media (Vademecum, 2017).

problemas cardíacos y fue reemplazada por Aripiprazol⁷, del orden también de los antipsicóticos. En decir de su familia, ese fue el médico que “dio en la tecla”.

De manera interdisciplinaria y considerando los diagnósticos psicoanalíticos consultados en el hospital, se ha intentado especificarlo aún más y lograr una descripción diagnóstica que no sólo aluda a las manifestaciones comportamentales descriptibles ante la observación clínica, sino que incluya cuestiones relacionadas a los momentos fundantes del psiquismo en la historia libidinal de Patricio y el modo vincular acontecido con sus padres, lo que permitiría elucidar e interpretar los conflictos sobre los cuales trabajaría su aparato psíquico, transferencia mediante.

A partir de la llegada del niño al hospital, poco tiempo después (dos meses aproximados) y a criterio de la psicóloga que lo había empezado a atender, se lo incluyó en el tratamiento psicopedagógico que continúa actualmente. Un mes después, la psicóloga tuvo que dejar el trabajo en el hospital, y dado que la psicopedagogía llevada a cabo se correspondía con una psicopedagogía clínica, es decir que desde la misma se intentaba incluir los conflictos del niño y su familia para el trabajo terapéutico, se consideró oportuno desde la coordinación no sumar más figuras adultas ni tratamientos. El criterio considerado para ello fue la sospecha de que cuantos más espacios se abrían, más riesgo se corría de escindir la labor y reproducirle al niño de manera iatrogénica, el modo en que su estructuración y subjetividad podían hallarse. Sólo fueron incluidos entonces, aquellos espacios que fueron considerados imprescindibles y que no repetían accionares o estrategias que ya estuviesen implementadas desde alguno de los ya existentes. Se buscó la complementariedad de las mismas desde un trabajo interdisciplinario, en lugar de una superposición innecesaria.

El tratamiento consistió en, psicopedagogía con una frecuencia de dos veces por semana, taller de juegos grupal a continuación de una de las veces, con el propósito de trabajar también cuestiones relacionadas con la inclusión social que le permitieran al niño mejorar los recursos de interacción. Se agregó también psiquiatría dentro de los mismos días, con una frecuencia aproximada de una vez cada quince días, más lo que pudieran necesitar eventualmente por dudas o necesidad de acompañamiento que pudiera surgir.

⁷ Medicación antipsicótica utilizada en tratamientos para la esquizofrenia y otras enfermedades graves de agitación y alteración del comportamiento (Vademecum, 2017).

En el marco de tratamientos dentro del hospital, los tiempos límites de los mismos siempre fueron de un año, con posibilidad de extenderlo seis meses más. En el caso planteado, dada la respuesta comprometida de la familia, los resultados que se fueron obteniendo y la imposibilidad de acceder a otro espacio, se ha prolongado por dos años. Momento en que se tomó la decisión de seguir atendiéndolo en consultorio particular sin costo alguno, una vez a la semana, en tanto consiguieran otro espacio para poder continuar. Dos meses después, un psiquiatra del espacio de policonsultorios donde se lo estaba atendiendo, les consiguió un dispositivo similar al que habían tenido en el hospital, en un centro terapéutico municipal cercano a su domicilio, en el que él atendía. En dicho espacio, la familia pudo retomar los tratamientos psiquiátrico y psicológico y se comenzó a hablar del cierre del psicopedagógico. Ante ello Patricio manifestó su negativa diciéndole enojado a sus padres, que no quería que nadie lo separe de su “doctora Laura” porque ése era su lugar. Lugar que comenzó a defender fehacientemente cuando al entrevistar a sus padres reclamaba que él debía estar en dichas entrevistas ya que era su lugar y no el de ellos. A partir de entonces, el espacio no sólo no se cerró, sino que continuó incluyéndolo en las entrevistas desde las cuales observaba silenciosamente pero muy atento a todo. Luego de unos meses se debió cambiar de consultorio, y el niño fue quien se lo quiso comunicar a sus padres en una de esas entrevistas, desde una posición subjetiva y singular, de la que logró apropiarse.

2.2. Tiempos iniciales en el hospital.

2.2.1. Hipótesis clínicas.

Las primeras hipótesis planteadas surgieron a partir de los informes y entrevistas recopiladas a través de las personas que tenían algún tipo de incidencia en la vida del niño y su tratamiento, junto con un proceso gradual de observación participante desde el cual se pudieran recopilar los datos necesarios para su interpretación.

Inicialmente y de acuerdo con los modos de presentación del niño y vinculación con los otros, basado en los aportes de Lucero y Hamuy (2009) se pudo suponer:

- Una gran necesidad de ordenarse psíquicamente con relación a un otro significativo, con la posibilidad de resignificación de los vínculos primarios, a pesar de todos sus esfuerzos de aislamiento, protección y rechazo que le precedieron.
- Dificultad para discriminarse en relaciones duales, con tendencia a la fusión y angustia automática ante situaciones de separación con descarga en lo motor, una vez que lograba reconocer al otro como un ser confiable y en quien podía apoyarse.
- Fragilidad en el registro del otro y sus necesidades individuales. Un imperativo modo de necesidad de control y dominio en todas las situaciones de la interacción.
- Dificultad para sostener su posición subjetiva y reconocer y transmitir verbalmente sus propias necesidades.
- Rigidez en la modalidad de tramitación pulsional expresada en la mayoría de los modos de vinculación con los otros, reflejado en la imposibilidad de interacción a través del diálogo y en conductas de acting out.

Descriptor:

- Respuestas cerradas, silencios o evitaciones.
- Huídas ante la puesta de límites o imposibilidad de acceso a algo que quisiera, en algunas ocasiones poniendo en riesgo su integridad física.
- Tendencia a la descarga motriz.
- Dificultad para escuchar, asociar y reflexionar cuando se lo interpelaba.
- Dificultad para construir argumentaciones propias, relato de sus experiencias, necesidades y sentimientos, con evitación del diálogo y utilizando pedidos imperativos sin posibilidad de espera o comprensión de argumentaciones que alegaran la necesaria postergación de lo requerido. Propuestas desde la imposición y la exigencia.
- Intolerancia ante propuestas del otro.
- Grandes dificultades ante la separación en el cierre de los encuentros, con reacciones impulsivas en que golpeaba cosas.

- Refugio debajo o detrás de sillas o mesas cuando las cosas no resultaban como esperaba. Aislamiento.
- Intolerancia ante los errores propios y ajenos.
- Dificultad para implicarse en temáticas grupales, y en el caso de hacerlo se manejaba con reacciones intrusivas ante los pares.

Aún así, en el transcurrir del primer tiempo de tratamiento, también se pudo hipotetizar sobre la observación de ciertas potencialidades, lo que pudo percibirse como pronóstico favorable.

Potencialidades observadas:

- Gran capacidad de desarrollo lúdico y de vivir placenteramente dichas experiencias.
- Disponibilidad potencial para la producción de juego simbólico y creación de situaciones que representasen conflictos, angustias, miedos o deseos, con grandes posibilidades de sostenerlo y recrearlo permanentemente.
- Gran capacidad imaginativa para la representación.
- Utilización de todos los recursos disponibles para crear dichas representaciones.
- Aceptación de las propuestas del otro, gran intencionalidad de compartir experiencias, tolerancia ante los límites, placer y alegría dentro de las situaciones lúdicas.
- Establecimiento de diálogos significativos por intermedio de muñecos, títeres, etc, en que pudo expresar en palabras todo tipo de sentimientos, sensaciones, conflictos, etc...
- Apoyo y sostén del tratamiento por parte de la familia.

Utilizando como soporte del tratamiento psicopedagógico las potencialidades expresadas hasta aquí, se dio curso al mismo basado en lineamientos teóricos que permitieran un abordaje amplio y singular. Desde la postura teórica a la que se adhiere, se considera que no existe un saber para explicar los fenómenos clínicos y el direccionamiento de la práctica desde estrategias concebidas a priori, sino que ello se logra a partir de los interrogantes que ofrece la misma experiencia (Rego, 2009).

2.2.2. Hipótesis diagnóstica.

Considerando las teorizaciones de Cecchi (2005), se trabajó en forma interdisciplinaria de manera de abordar un presunto diagnóstico que permitiera comprender mejor al niño y su familia. De acuerdo con las primeras hipótesis clínicas mencionadas hasta aquí, fueron analizadas entre psiquiatra, coordinadora, psicóloga y psicopedagoga del servicio de niños del hospital, las distintas posibilidades de estructuración y funcionamiento del psiquismo del niño en relación a él y sus modos de interacción, inmerso en una dinámica familiar observada e interpretada.

Desde el principio se hipotetizó que se trataba de una estructuración psicótica, ya que las dificultades observadas parecían deberse a los orígenes de la estructuración del aparato psíquico con una pérdida del vínculo con un segmento de la realidad (Freud, 1924). Lo cual se supone debido a que el Yo, hallándose al servicio del Ello, se retira de un fragmento de la misma. Debido a que lo más importante de la realidad es el objeto que está en ella, el psicótico no puede tolerar el vínculo con él puesto que con ese objeto no logra la satisfacción, ya sea porque la pulsión es excesiva o porque no le brinda la satisfacción necesaria. En ese contexto, huye del vínculo descatectizando la representación-cosa de los objetos, quitándoles la investidura libidinal e impidiéndoles la existencia psíquica (Cecchi, 2005). Situaciones que pudieron observarse repitiéndose una y otra vez cuando Patricio se retraía en un aislamiento que alejaba a toda persona que quisiera acercarse, a la vez que se protegía imperiosamente de ellas. Quizás los primeros momentos de su vida resultaron en extremo dolorosos, perjudicando el contacto con los objetos del mundo externo por resultarle extremadamente frustrantes. Se supo desde el material aportado en las entrevistas con los padres, que durante el embarazo y tiempo después también, su madre entró en un proceso depresivo que requirió medicación a raíz de que su padre(abuelo materno) padeciera un ACV⁸.

Todo parecía conducir a pensar que en esos primeros tiempos, la barrera protectora antiestímulo (Winnicott, citado en Cecchi, 2005) no había sido suficiente como para poder apaciguar los terrores del mundo interno del niño, debido a una presencia materna que en calidad de presencia había resultado hipotéticamente insuficiente. Se sabe, que si por razones de angustia, depresión o ausencia de la madre, entre otros, ese proceso protector falla, aumenta la cantidad de estímulos que recibe el infans y se constituyen

⁸ Accidente cerebro vascular.

situaciones traumáticas que pueden llevar el aparato psíquico a trastornos severos (Cecchi). Esos primerísimos traumas no pueden ser tramitados, y al no haber posibilidad de representación ni de pensamiento, se producen descargas motoras o construcciones delirantes y alucinatorias. El ámbito escolar era el lugar donde Patricio presentaba mayores dificultades. De pronto salía corriendo golpeando su cuerpo contra las puertas, o desesperado para escapar de los adultos o de sus compañeros al punto de atravesar un vidrio, metiéndose en armarios por largo rato sin que nadie pudiera convencerlo de salir, arrinconándose en el piso rodeado de sillas para que no pudieran tocarlo ni acercarse. A su vez, a menudo hacía referencia a ruidos fuertes o zumbidos que le molestaban a algún personaje del juego desplegado.

El psicótico es una persona “abusada” por otro, nada menos que por los objetos primarios, que lo someten a su servicio, lo esclavizan. Es decir que no debe tener una vida propia, pensamientos y deseos propios, sino que debe estar a disposición de aquellas (...); por lo tanto, tiene como tal toda la carga de las situaciones traumáticas patológicas; por lo no elaboradas, que se repiten demoníacamente. Es un circuito cerrado, estrecho, donde los componentes se destruyen y del cual no pueden desprenderse. (Cecchi, p.25).

Para Cecchi(2005) el psicótico no ha renunciado al comercio interpersonal libremente o por su propia deliberación, sino motivado por una lamentable necesidad defensiva. El trabajo psicoanalítico consiste en entrar en esa configuración, comprender este aparente caos y modificarlo.

Por otro lado se pensó como posibilidad también, que en un principio el diagnóstico específico de psicosis se inclinaba mayormente hacia el autismo y que luego de un tiempo de tratamiento y de haber cedido los aislamientos y rechazos por el otro, fue virando hacia la psicosis confusional. Se tuvo en cuenta para ello, las categorizaciones realizadas por Cecchi (2005) quien diferencia ambas nosologías estableciendo al autismo como una particular constitución del psiquismo en la que falla la protección antiestímulo que le hace vivir en un plus de realidad no mediada, en un mundo traumático con predominio cuantitativo del que sólo se puede defender aislándose de la percepción, usando otros medios de defensa deficitarios que no lo dejan subjetivar, que lo convierten en un ser pleno de realidad, lleno de dolor. Y la psicosis confusional como si algo de esa barrera se hubiese formado o llegado a reconstruir en un proceso terapéutico, pero que en principio no pudo seguir hacia el siguiente paso en el que se

distingue el deseo propio del ajeno, porque él es el deseo de la madre. Aunque también pudo verse luego como camino de transformación, a medida que el niño fue avanzando en el juego dentro del tratamiento, defender y diferenciar su lugar del de los otros.

Se consideró en acuerdo con las ideas de la autora (Cecchi, 2005), que siendo una enfermedad de orden psíquico estructural es posible intervenir desde el psicoanálisis para cambiar en lo que se pueda esa estructura, andando el camino contrario que permita encontrar el origen de esa subjetivación para poder ayudar a los sujetos a rearmarla con corrección y con ello poder tener un aparato psíquico más adecuado para funcionar en esta cultura. Valls (2005) expresa en el prólogo del libro de la autora y sus colaboradoras (Cecchi):

Esta obra tiene entonces la originalidad de explicar la psicosis infantil como un defecto del chico en la entrada a la cultura, como un defecto en el maternaje, pero no se queda ahí, subraya cuál es ese defecto, mostrando cuál es la clave de la función materna, si la hay: conseguir que, con su amor, el niño logre transformar en líbido lo que era simple cantidad de excitación biológica, transformar cantidad en cualidad, transformar lo objetivo (la cantidad de excitación) en subjetivo a través del vínculo madre-hijo. Ellas piensan que, si el chico consigue traducir a palabras los defectos de aquel vínculo –para lo que se arremangan y se ponen casi a inventar un lenguaje junto con él, lenguaje cargado de cosas y de palabras, o de cosas a las que intentan ponerle palabras, o de verdades que parten de su historia (verdades históricas)-, puede saltar aquella barrera que no logró con su madre, y pareciera que logran demostrar que se puede, muestran resultados. (p.9)

Y aclara luego que no pretenden hacer ese maternaje, ni reemplazar a las madres de sus pacientes, sino hablar de la historia de esa función con el paciente en la construcción en transferencia con el analista. Pretenden que el paciente se comprenda, comprenda su historia y a partir de ahí logre armar sus representaciones con menos investidura de cantidad, más subjetivas (Valls, en Cecchi, 2005).

En el caso aquí planteado, la historia libidinal y sus particularidades vinculares, fueron puestas en escena de alguna manera, a través del juego simbólico. Y fue a través de él que los caminos se desandaron, reconstruyéndose en otros nuevos que muy de a poco presentaron otras salidas.

2.3. *Procedimientos de la clínica psicopedagógica.*

2.3.1. Algunos lineamientos teóricos considerados.

Desde una perspectiva clínica psicoanalítica, de acuerdo con la modalidad singular con que un niño tramita su conflictiva psíquica y las modificaciones que se alcanzan en el tratamiento, apoyados en las potencialidades que el niño presentó, se trabajó en base a la siguiente hipótesis: “(...) la inclusión del conflicto en la actividad representativa despliega las restricciones simbólicas de estos niños hacia nuevos modos de representación más dinámicos y heterogéneos.” (Rego, 2009, p. 181).

A partir de allí, considerando los aportes teórico-clínicos psicoanalíticos ofrecidos por autoras como Rego (2009) y Bo (2009), se tuvo en cuenta el análisis de las transformaciones en la producción simbólica de niños con problemas de aprendizaje en el tratamiento psicopedagógico, tomando como categorías centrales el conflicto psíquico y la actividad representativa desplegadas a través del juego. A continuación se hará una descripción de los conceptos tenidos en cuenta por las autoras.

Actividad representativa:

Parafraseando a Rego (2009), quien toma del psicoanálisis conceptos fundamentales, la actividad representativa es el trabajo psíquico por el cual un sujeto invierte al mundo que lo rodea, a los otros y a sí mismo, según sus propios modos singulares de crear sentidos y significaciones, que hunden sus raíces en la historia de la constitución subjetiva. Historia que comienza con la presencia de otro como objeto primario privilegiado, en la asistencia y cuidados tempranos al infans, implantando un plus, un quantum de placer que inaugura las vivencias de satisfacción estructurantes, narcisizantes. Es el salto cualitativo que se dirige desde la primera y necesaria existencia biológica hacia las formas más humanas y culturales que permiten hacer presente lo ausente en múltiples y variables modos de lo vicario (Rego).

De esa manera, el otro deja marcas indelebles en el cuerpo, brinda un exceso que se inscribe como pulsión y da nacimiento a la vida psíquica, siendo dichas marcas las que constituyen a un niño en su singularidad. La inscripción pulsional en el cuerpo exigirá al psiquismo un trabajo, una tarea que consiste en la creación de nuevas formas

representacionales que modelen la tensión libidinal que la pulsión impone como exceso (Rego, 2009).

Producción simbólica:

Como una forma de actividad representativa, la producción simbólica constituye el conjunto de representaciones organizadas por el proceso secundario de un sujeto psíquico en el que ha tenido lugar la represión, fundando un aparato psíquico dividido en instancias con diferentes legalidades psíquicas, capaces de conflicto e intrincación (Rego, 2009). Ello incluye las producciones tales como gráficas, discursivas, lectoescritas, y lúdicas, que marcan el ingreso al campo social. Para la autora (Rego) son las producciones que requieren del funcionamiento de categorías lógicas como la espacialidad, la temporalidad, el principio de contradicción y el principio de exclusión, ausentes en el reinado temprano, inconsciente y primario de un niño que no atravesó la represión originaria.

Freud (1920) ubicó el ingreso a la cultura a partir del juego infantil del Fort-dá, como modo de trabajo del aparato anímico en una de sus prácticas normales más tempranas, en que se inaugura un nuevo acto psíquico. El juego de desaparecer y volver del carretel fue denominado por el autor (Freud) como el gran logro cultural del niño: su renuncia a la satisfacción pulsional de admitir sin protestas la partida de la madre, y el resarcimiento de escenificarlo con los objetos a su alcance, representándolo y obteniendo placer de una experiencia que habría sido displacentera en su origen. Considerándolo de ese modo, el juego simbólico constituye entonces, una vía para convertir en objeto de recuerdo y elaboración anímica lo que en sí mismo fue displacentero, a partir del trueque que el niño logra a través del mismo, desde la pasividad a la actividad en la acción.

La producción simbólica, si bien secundarizada y regida por las leyes del discurso y el yo enunciante, necesita de la mixtura y la infiltración de lo primario y pulsional para adoptar una plasticidad sustitutiva que le dé características particulares y, a la vez, dinámicas. La producción simbólica está impregnada de las marcas singulares de un sujeto, con aspectos pulsionales que dan cuenta de procesos de investimentos y desinvestmento psíquico que, de esta manera, van conformando una modalidad

cognitiva particular en cada sujeto, en lo que entendemos como modalidad singular de actividad representativa. (Rego, 2009, p. 185).

En la producción simbólica de los niños con problemas de aprendizaje, se puede decir que adopta características de procesos de desinvertimiento psíquico que dificultan la catectización libidinal de novedades y conocimientos ofertados por docentes, pares y otros. Ello se manifiesta en un marcado desinterés e importantes inhibiciones en el acceso a lo nuevo y lo aún por conocer (Rego, 2009).

En ese sentido (Rego, 2009), la conflictiva intersubjetiva que alcanza a todo sujeto psíquico, deja marcas intrapsíquicas que encuentran figurabilidad en los modos particulares en los que un niño organiza su actividad representativa. La patología representativa y la precariedad simbólica, están relacionadas a la fijeza y homogeneidad dentro de los procesos de simbolización. Tal es así que los mismos, en lugar de enriquecerse con la combinatoria de procesos primario y secundario flexibles, se vuelven exclusivos y rígidos. Y lo secundario pierde su condición para una traducción compartida y social de experiencias, temores, deseos, anhelos, angustias, en plasticidad sustitutiva e interrelación, donde afectos y mociones pulsionales se ligen a representaciones diversas y cargadas de sentido.. Falla o falta la función fantasmática encargada de relacionar representaciones inconscientes de cosa con representaciones de palabra (Rego).

Conflicto psíquico:

Rego (2009) plantea que junto a la función objetalizante, ligadora, que oferta placer en el investimento de nuevos objetos sociales y de conocimiento, coexiste una fuerza pulsional contraria vinculada a las pulsiones destructivas, tanáticas, que se manifiestan a través de desinvertimientos psíquicos. Una fuerza que rompe y deshace cadenas representacionales porque interrumpe el camino de ligadura pulsional, vaciando paralelamente al psiquismo, empobreciéndolo hasta dejarlo inerme.

Conflicto psíquico y actividad representacional, son los ejes ordenadores a partir de los cuales se puede interpretar los cambios y la transformación de la producción simbólica en el tratamiento psicopedagógico. El objetivo fundamental del mismo tiene que ver con poder crear el ambiente propicio para que la actividad representacional y con ella, más específicamente la producción simbólica, encuentre el camino de

expresión que le permita complejizarse en flexibilidad sustitutiva y riqueza representacional. Que los niños puedan atravesar su conflictiva psíquica y superarla invistiendo nuevos objetos de aprendizaje, dependerá de los cambios psíquicos que se puedan producir a lo largo del tratamiento.

Rego (2009) denominó cambios psíquicos a las “(...) complejizaciones y transformaciones de la actividad representativa, en tanto cambio y despliegue de las posibilidades sustitutivas en la dinamización de la circulación pulsional.” (p. 188). Para Bo (2009) a medida que avanza el proceso terapéutico, se producen cambios en las modalidades de resolución de las situaciones conflictivas, pero dichos cambios no necesariamente redundan en mejoras inmediatas en el aprendizaje, aunque sí constituyen sus bases necesarias.

2.3.2. Encuadre y desarrollo del tratamiento.

El encuadre construido conjuntamente con la familia, el niño y profesionales intervinientes, dentro y fuera del hospital ya que luego pasó a llevarse a cabo en consultorio particular, fue sobre las bases de que el mismo otorga las condiciones para el despliegue psíquico y la reedición de situaciones de placer y displacer en transferencia. Considerándose a la misma como activadora y movilizadora de descargas de afecto, modos particulares de circulación pulsional entre terapeuta y paciente, que se estructuran según coordenadas del mismo sujeto (Rego, 2009).

A raíz de lo expuesto, los encuentros se han desarrollado con una frecuencia de dos veces por semana, ya que respondía a las necesidades planteadas por el niño y su familia en función de achicar los tiempos de ausencia y espera, que en un principio le resultaban insostenibles. También se implementó que pudiera llevarse algún juguete y fotos de las escenas que se le enviaban luego por whatsapp con mensajes que acortaran las distancias.

Las intervenciones se focalizaron en los procesos de simbolización particulares y únicos, en los quiebres de esas representaciones, en las repeticiones de esos modos sufrientes y restrictivos, teniendo en cuenta el conflicto principal, sus modos habituales de resolución, sus posibles cambios y transformaciones, como también el momento más oportuno para ello. Sin forzar procesos ni modificaciones que no tuvieran lugar en el tiempo y la forma esperada. Desde las estrategias utilizadas se intentó promover

procesos asociativos desde la propia marca del sujeto-niño, que se pudieran ir complejizando y transformando a través de la actividad representativa, en tanto cambio y despliegue de las posibilidades sustitutivas en la dinamización de la circulación pulsional, sobre la hipótesis central de que la inclusión del conflictivo es productora del despliegue y la complejización (Rego, 2009).

Finalmente, y considerando todo lo expresado hasta aquí, el objetivo fundamental ha sido la dinamización pulsional. Ello significa el logro de la plasticidad psíquica, es decir, que se pueda ir de un objeto a otro con flexibilidad, que haya movilización entre instancias (inconsciente-preconsciente-consciente), y que por lo tanto tenga lugar la redistribución de la economía psíquica. Todo ello implica mayor riqueza de combinatoria y modos de representación heterogéneos (Rego, 2009). Para Rego la actividad representativa es una muestra empírica privilegiada de dichos procesos de transformación, que a su vez se manifestarán desde lo intersubjetivo, brindando mayores recursos narcisísticos para la resolución de conflictos, cambios en el posicionamiento subjetivo en el entramado familiar, así como también respecto a los objetos sociales y de conocimiento, en el incremento del deseo y el interés por investir lo novedoso y distinto.

2.4. Resultados en el proceso clínico.

2.4.1. Descripciones iniciales en relación a la hipótesis diagnóstica.

Patricio era un niño para el cual la separación con su madre o con un otro significativo que la estuviera sustituyendo, era altamente caótica; con personajes puestos en el juego que eran en principio extremadamente crueles; con un Yo desorganizado que al no contar con los mecanismos de defensa necesarios funcionaba a predominancia del proceso primario distorsionando la percepción del mundo externo; y que ante el excesivo monto de ansiedad derivaba en pasajes al acto a través de las cuales ponía en riesgo tanto su integridad física como la de los demás. A pesar de todo ello, contaba a su vez, con partes de su personalidad más preservada que le facilitaban el desarrollo de un juego con gran potencial simbólico. Una capacidad que le permitía la expresión de

sus conflictos y traumas a través de “un como si” que discriminaba al menos mínimamente, el interjuego entre fantasía y realidad. Cuestión que resultó de buen pronóstico y que con el paso del tiempo se fue incrementando y posibilitando la delimitación entre lugares destinados al juego y lugares que no, derivando en que el continuo de fantasía que en principio impregnaba a modo de realidad casi todos los espacios y momentos, se fuera reduciendo y tomando la ubicación que le correspondía como tal.

Por otro lado, según Rodulfo (2014) la tarea fundamental del psicoanálisis en la psicosis pasa por encontrar un sujeto aplastado por significantes que no lo representan e intentar ayudar en la invención de alguno para él, desalojándolos del superyó, desalojando el “paquete” de uno ya mencionado para que nazca allí un verdadero niño. Para esta familia, el nombre del niño había sido elegido por un tío materno “muy especial y descontrolado” que se organizaba sólo ante el dominio de su mujer que “lo tenía cortito”. Con lo cual ambos significantes parecían haberse trasladado sin posibilidad de que medie algún tipo de metáfora a la díada madre-hijo, como si fuese a un modo que intentaba replicar el del tío con su esposa. Interrogante fundamental que hacía direccionar la labor aún más hacia la búsqueda de la persona, la construcción de un sí mismo único e irrepetible, y ello sólo es posible en el juego y sólo en él, donde niño o adulto pueden crear y usar toda la personalidad, y el individuo descubre su persona sólo cuando se muestra creador (Winnicott, 1971).

Observando la díada madre-hijo y el contexto familiar en que se hallaba inmersa, se pudo ver que todo se hacía como la madre decía y de acuerdo a sus estados de ánimo depresivos, sin ningún tipo de oposición o cuestionamiento. El niño concurría a la escuela conforme si ella tenía ganas de llevarlo, y lo mismo se trasladó a las sesiones del tratamiento. El padre parecía ocupar un lugar sólo de acompañamiento y complicidad imprescindible ante ello, pero sin ningún tipo de autoridad ante los límites, que además nadie ponía. Parecía ser que el niño le funcionaba a la madre como una especie de apéndice donde la alteridad no había tenido lugar o había sido escasa, que lo dejaba totalmente a merced de la madre, que entre otras palabras, “lo tenía cortito”, sin distancia posible entre ambos. La separación que al fin y al cabo nunca se producía, ya que la ansiedad ante la misma para Patricio era insoportable, terminaba reproduciendo la vuelta a la fusión para supuestamente protegerlo de un mundo sumamente criticable, odiado y hostil. Por lo tanto, nada podía ser mejor que estar al lado de ella.

Retomando a Cecchi (2005) se puede pensar en una madre que en vez de decodificar las necesidades auténticas del niño, le impone sus propias necesidades, es decir, su mundo fantasmático. Así el niño queda capturado en un vínculo con alguien del que no se puede desprender porque no le permite adquirir un sentido de identidad, reconocer sus sentimientos, saber si él o los demás están tristes, enojados, etc., ni adquirir la capacidad de evaluar él mismo el mundo de consenso que lo rodea. “¿Están alegres o tristes?” preguntaba el niño dentro de las sesiones una y otra vez, frente a los personajes de los cuentos.

Todo infans depende en el inicio del juicio de la madre acerca de sí mismo, de la realidad, del mundo, que le permitirá luego adquirir su propio juicio de existencia, de atribución, y el pensamiento. La mamá del niño confusional le muestra una visión deformada paranoicamente de la realidad. Se establece una modalidad de vínculo que luego es transferida al resto de las personas con la que se encuentra a lo largo de la vida. La figura materna confusa, avasallante, es desplazada a todos los objetos a los cuales se adhiere porque necesita de alguien que evalúe por él la realidad, debido a que no hay un sí mismo que le permita hacer una apreciación diferente de la que le propone la madre. (Cecchi, 2005, p. 39)

De esta manera, hipotetizando que se tratara de una psicosis confusional, la separación de la madre es imposible porque queda sumido en el pánico de ser aniquilado, de desaparecer, de ser destruido, de diluirse (Cecchi, 2005). Patricio se sorprendía una y otra vez cuando su terapeuta le decía al despedirse que él volvería y ella estaría allí para recibirlo y continuar jugando. El niño no podía creer que eso fuese posible y necesitaba llevarse objetos representantes del vínculo y lo que sucedía entre ellos, como objetos transicionales (Winnicott, 1971), para conservar la continuidad en los tiempos de ausencia y poder afrontar la desesperante ansiedad que ello le implicaba.

2.4.2. Descripción de cambios psíquicos en los modos de presentación e interacción.

En base a las notas de campo, se realizaron descripciones de situaciones de inicio significativas que han tenido algún tipo de modificación en proceso y que pudieran hipotetizarse como cambios psíquicos de cuestiones subyacentes para la labor interpretativa.

A continuación se describen los cambios observados en el proceso clínico basados en los aportes de Lucero y Hamuy (2009), en relación a los modos de presentación del niño:

MODOS DE PRESENTACIÓN	
Descriptoros generales	
Inicio	Modificaciones en proceso
<p>•Respuestas cerradas, silencios o evitaciones.</p> <p>•Dificultad para escuchar, asociar y reflexionar cuando se lo interpelaba.</p>	<p>Gradualmente el interés por interactuar con el otro fue creciendo. Fue focalizando más la mirada, comenzaron a aparecer respuestas cortas y sintéticas con cierto tono de molestia y cambiando de tema rápidamente en todo aquello que no tuviera que ver con el jugar, pero aún así, algo respondía ante la demanda y deseo del otro de dialogar con él. Lo cual se fue incrementando conforme avanzaba el tratamiento.</p> <p>Ya en los principios del tratamiento surgieron abrazos como saludo aunque al modo de pedidos corporales de ser alzado como si fuese un niño pequeño. De a poco eso fue cediendo también y los abrazos fueron menos fusionantes.</p>
<p>•Dificultad para construir argumentaciones propias, relato de sus experiencias, necesidades y sentimientos, con evitación del diálogo y utilizando pedidos imperativos sin posibilidad de espera o comprensión de argumentaciones que alegaran la necesaria postergación de lo requerido.</p>	<p>Ante el pedido de argumentaciones acerca de algo que le había sucedido en el contexto familiar o escolar, respondía “no sé” con cierto fastidio, pero en cuanto a sus necesidades de diálogo y escucha comenzó a pedir y fundamentar sus deseos. Pedía así, a los adultos (padres y terapeuta) la explicación acerca de cada decisión que tomaban y en la cual estaba de alguna manera implicado.</p> <p>Ya en el último semestre del segundo año, se negó en principio a que lo cambien de terapeuta y a que sus padres concurrieran solos a las entrevistas alegando que era su lugar y que era él el que tenía que estar ahí y no ellos. Lo cual motivó su inclusión en las mismas a partir de aquel momento. Esto constituyó una demostración del proceso de individuación, de construcción del sí mismo y de la diferenciación y lugar que se habían producido a través del tratamiento.</p>

	<p>Cada vez que sus padres lo hacían faltar, se oponía firmemente pidiéndoles todo tipo de explicaciones por las cuales debían negociar y prometerle la asistencia de la vez siguiente, a la vez que permitirle comunicarse con su terapeuta telefónicamente o por mensajes o audios, para contarle algo de lo que estaba haciendo en esos días en que se ausentaba. Sus manifestaciones ya no eran de ansiedad y desesperación, sino de enojo con argumentos válidos fundamentados desde la palabra.</p>
<p>•Grandes dificultades ante la separación en el cierre de los encuentros, con reacciones impulsivas en que golpeaba cosas, daba vueltas sacando juguetes o se escondía debajo de las mesas.</p> <p>•Refugio debajo o detrás de sillas o mesas cuando las cosas no resultaban como esperaba.</p> <p>Aislamiento.</p>	<p>Respecto de las separaciones, tanto en su espacio individual como grupal, en principio se hacía imprescindible llevarse objetos de las escenas lúdicas que transicionaban en los momentos de ausencia y espera, que regresaba en perfecto estado a la vez siguiente, como también sacar fotos que luego se le pasaban al celular de la mamá en los días que seguían. Ello, junto con la disminución de la ansiedad de separación y las reacciones de enojo, fueron cediendo en intensidad y espaciándose hasta desaparecer a medida que se avanzó en el proceso.</p> <p>En los últimos tiempos muchas de las veces ya casi no necesitaba llevarse cosas, y si lo hacía se perdían o volvían rotas, señal de caída de los objetos transicionales debido a la construcción interna de contenidos psíquicos que le permitieran recurrir a objetos internos ante la ausencia del otro (Winnicott, 1971).</p> <p>En aquellos tiempos, cuando aún aparecía algo de ello, el acuerdo propuesto por su padre fue del intercambio, que llevara un juguete suyo y lo cambiara por alguno del consultorio. Intercambio que se respetó y sostuvo para modificar incluso el modo en el que se imponía generalmente la demanda materna desde una posición de permanente recepción en que el otro debía ser un dador inagotable e incondicional, con la cual el niño se identificaba. Ello permitía un viraje hacia una modalidad</p>

	<p>más compleja en las leyes de los intercambios con la inclusión de una legalidad paterna. Inclusión necesaria para poder sostener un proceso de separación y diferenciación, que costó mucho que la madre respetara, aunque gradualmente fue siendo posible.</p>
<p>•Propuestas desde la imposición y la exigencia.</p> <p>•Intolerancia ante la propuesta del otro.</p>	<p>Respecto a los personajes extremadamente crueles que personificaba el niño desde una posición activa frente a lo que padecía en su realidad psíquica pasivamente, fueron logrando adquirir atributos menos hostiles y crueles. Como también se hicieron susceptibles de procesos reparatorios y transformaciones en lo opuesto que los hacía alternar entre malos y buenos desde un proceso de integración.</p> <p>A medida que el tratamiento fue avanzando y la continuidad se sostuvo, también fue cediendo la necesidad de tener todo controlado y la tolerancia ante las frustraciones se fue incrementando. Ello fue posible desde un proceso de ilusión y desilusión donde se origina la idea del dominio mágico, a la vez que se va perdiendo gradualmente conforme va aumentando la confianza en un otro lo suficientemente bueno como para lograr tal artesanado (Winnicott, 1971). Ello se trasladó también al espacio grupal donde pudo ir aceptando un poco las propuestas de los otros, sin tener que ser siempre lo que él imponía.</p>
<p>•Tendencia a la descarga motriz.</p>	<p>También los aislamientos, las corridas a refugiarse debajo de una mesa o tras cajas u objetos que lo separaran de los otros “persecutorios” fue cediendo. Se lo observó confiado y considerando a los otros como sujetos a quienes podía recurrir, demandar, mirar, y expresar sus necesidades. La continuidad prevaleció y paulatinamente el niño pudo ir soportando las discontinuidades sin desesperación y con menor angustia ya que pudo ponerlo en juego y en palabras (Rodulfo,2014).</p>

<p>•Intolerancia ante los errores propios y ajenos.</p>	<p>Fue pudiendo también reírse ante algunas fallas de los otros en lugar de enojarse, y utilizar pedidos no imperativos. Algo muy característico al principio era el enojo acompañado de un tono de voz muy elevado “¡¡Te dije que lo hagas así, no así!!”, o “¡¡así nooo!!”, o incluso el direccionamiento del juego de una manera muy conducida por él, con poca tolerancia a las propuestas ajenas, como parte de lo ya expresado, de necesitar controlar todo y de ser activo en algo que evidentemente había padecido pasivamente. Ello fue siendo reemplazado por momentos de silencio en la expectativa de ver qué se le proponía y dispuesto a disfrutarlo.</p>
<p>•Dificultad para implicarse en temáticas grupales, y en el caso de hacerlo se manejaba con reacciones intrusivas ante los pares.</p>	<p>Desde el espacio grupal fue dejando de ser intrusivo en el juego del otro, compartiendo las propuestas conjuntas.</p>
<p>•Huídas ante la puesta de límites o imposibilidad de acceso a algo que quisiera, en algunas ocasiones poniendo en riesgo su integridad física.</p>	<p>En cuanto a los límites, y más específicamente al “NO”, o “no todo se puede”, o “no todo es como vos querés”, fue pudiendo soportarlo sin enojarse tanto y aceptando o proponiendo negociaciones intermedias.</p> <p>El límite correspondiente a la temporalidad que hasta entonces había resultado caótica, incomprendida y desesperante por su falta de organización, fue adquiriendo consistencia psíquica de acuerdo a las pautas culturales, y fue siendo para Patricio motivo tanto de enojo por su agotamiento antes de lo deseado, como funcional a la hora de hacer uso de él para prolongar momentos placenteros. “Vení dentro de diez minutos...”, le decía a la madre cuando lo iba a buscar, e inmediatamente lo corregía diciendo “...¡¡¡dentro de diez horas!!!”.</p> <p>Por supuesto que los cambios no han sido lineales, el</p>

	proceso estuvo dotado de avances y retrocesos que convivían entre sí, en tanto se iban dejando nuevas huellas tras el camino andado.
--	--

Según los aportes de Slapak, et. al. (2002) otros cambios psíquicos a considerarse serían:

Análisis de las situaciones	Inicio	Modificaciones en proceso
•Continuidad en la concurrencia al tratamiento.	En principio, con llegadas tardes, faltas y retiros antes de tiempo que la madre fundamentaba como necesarios por diversas razones, el tiempo de las sesiones y su frecuencia eran determinados por ella, sin posibilidad de aceptación y respeto por el encuadre que se intentaba pautar en beneficio del niño y de acuerdo a sus necesidades.	Al incorporar una frecuencia de dos veces por semana, se logró que al menos asistieran una. Con el tiempo pudieron asistir dos veces algunas semanas, y con trabajo acerca de la importancia de respetarle al niño el tiempo de sesión, se logró la permanencia de 30 minutos primero, luego 45 y finalmente de 1 hora. El segundo año ya se pudo acordar con la madre la regularidad de que tocara a la puerta a los 50 minutos, para que el niño le pidiera 10 minutos más y ella volviera en ese lapso. Cuestión muy importante que contribuía con la anticipación del cierre de la sesión para Patricio, y la organización y planificación del tiempo correspondiente.
•Actitudes con el	Vínculo de adhesión con su	Posibilidad de consenso,

<p>terapeuta, hacia sus pares y de los pares hacia el niño.</p>	<p>terapeuta con grandes dificultades ante las separaciones.</p> <p>Vínculo de dominio imperante sobre sus pares y en caso de ser rechazado, huía y los evitaba o mordía y pegaba (acudía sólo una hora a la institución educativa, con su madre esperándolo afuera).</p>	<p>diálogo y aceptación de las separaciones con su terapeuta. Expresión en palabras de los sentimientos que le suscitaba.</p> <p>Posibilidad de aceptación de la mediación de un tercero adulto que determinara las reglas del juego y negociaciones ante la interacción con pares (participó de una colonia de vacaciones a la que asistía sin presentar inconvenientes, en micro y permanecía por 6 hs, en tanto su madre lo esperaba en la casa).</p>
<p>•Actitudes con su familia.</p>	<p>De hostilidad, intentos de dominio, imperatividad y exigencias inmediatas sobre sus necesidades. Adhesión e imposibilidad de separación alternado con rechazo, agresión y huídas.</p>	<p>De aceptación de límites, de intercambio lúdico con su hermano menor y de colaboración en el emprendimiento familiar de preparación de comidas para vender.</p>
<p>•Posibilidad de expresión de transferencia negativa y positiva.</p>	<p>Enojos con descarga en lo motor y evitación ante límites o separaciones.</p> <p>Adhesión, como tendencia a la fusión. Utilización de objetos transicionales con desesperación por tenerlos y temor a perderlos.</p>	<p>Enojos y reclamos fundamentados sobre la base de sus deseos, necesidades y sentimientos.</p> <p>Aceptación de las diferencias como dos individuos y de las separaciones utilizando los recursos de acercamiento en caso que fuera necesario (audios o llamados).</p>

		Caída gradual de los objetos transicionales (empezó a perderlos y a no necesitarlos tanto, sólo esporádicamente).
•Posibilidad de incluirse en vínculos grupales con autonomía.	En principio sólo lo hacía por exigencia de los demás y era llevado por otro. Una vez allí estaba todo el tiempo queriéndose ir.	Concurría al taller grupal brindado por el hospital cada vez con mayor entusiasmo. Pudo permanecer en el aula de la institución educativa por 2 hs, interactuando con sus compañeros y docente. Participó de la colonia de vacaciones por su propio deseo de hacerlo.
•Intolerancia o rebelión frente a las intervenciones del terapeuta.	Evitación y aislamiento ante los intentos de dialogar. Rebelión ante la puesta de algún límite o delimitación del encuadre.	Escucha ante los intentos de diálogo sin evitación, pero sin respuestas en muchas ocasiones. Pudo introducir frases cortas pero precisas acerca algunas cosas que le sucedían o percibía. Aceptación de los límites y delimitación del encuadre. Mayor ajuste a la realidad expresado a través de ello.
•Autonomía e independencia.	Necesidad permanente de un otro que lo sostenga y organice, al que por momentos rechazaba hostilmente pero sin posibilidades de independizarse.	Organización propia, temporalidades asumidas, separaciones sin desesperación e independencia gradual con despliegue de pensamientos y desenvolvimiento autónomo en diversos espacios.

<p>•Integración y aceptación o rechazo frente al tratamiento.</p>	<p>Aceptación desde un primero momento. Rechazo ante los tiempos de espera.</p>	<p>Aceptación del tratamiento y sus discontinuidades.</p>
<p>•Producciones lúdicas, gráficas y verbales (sueños).</p>	<p>Producción gráfica: “Todavía no”, ante al pedido de que dibuje. No compartía ningún relato estando fuera del juego.</p>	<p>Relato sobre sueños acontecidos en relación a cuestiones que tenían que ver con el tratamiento. (Sueño con Tiburcio, personaje de un cuento. Sueño de los trenes que se incendian, cuando la madre alegó que no habían podido llegar por problema de los trenes). Producción gráfica a pedido de la terapeuta en sesión, y en su casa que luego traía para mostrar.</p>
<p>•Tipos de juegos solitarios o compartidos.</p>	<p>Solitarios. Con sus pares no jugaba y con su hermano pequeño sólo peleaban.</p>	<p>Fue pudiendo jugar con otros, incluso con su hermano.</p>
<p>•Expresión de conflictos mediante juegos de personificación.</p>	<p>Expresión de personajes extremadamente crueles que secuestraban y devoraban a los otros sin ningún tipo de contención. Los buenos siempre padecían los embates, y los malos siempre actuaban sin que ninguno los pudiera detener.</p>	<p>Los personajes malos pudieron ser susceptibles de curaciones y/o transformaciones que los volvieran buenos o menos crueles. Se pudieron introducir reglas, límites, orden, atemperamiento de desbordes pulsionales de los personajes. Pudo comenzar a jugar juegos reglados.</p>
<p>•Inhibiciones, o timidez</p>	<p>Ansiedad ante otro que no era confiable. Amenaza que le</p>	<p>Placer por participar de espacios grupales. Placer por</p>

<p>aislamiento en relación a la integración grupal.</p>	<p>producía la huída o el esconderse debajo de mesas o armarios, arrinconarse y cubrirse con un círculo de sillas.</p>	<p>el intercambio.</p>
<p>•Ansiedad persecutoria en la relación transferencial.</p>	<p>Ante separaciones o límites con escenas de acting (salidas fuera del consultorio, o vueltas sobre los objetos utilizados volviendo a sacar todo antes de irse).</p>	<p>Puesta en palabras acerca del temor a no ser querido y aceptado por el otro, alegando que la finalización de las sesiones tenía que ver exclusivamente con eso. Manifestación de ello con alto grado de certeza que pudo ceder ante la reflexión. Confianza en el otro ante la refutación de su idea.</p> <p>Posibilidad de trabajo desde la palabra, la comprensión y el juego sobre lo mismo.</p> <p>Puesta en palabras acerca de los ruidos que decía escuchar cuando en la escuela salía corriendo a esconderse o protegerse. Expresión y trabajo sobre ello a través del juego con la introducción de algún personaje que acompañaba al personaje afectado en esos momentos, sosteniéndolo y ayudándolo a discernir sobre lo percibido.</p>

2.4.3.Descripción de cambios psíquicos en el juego.

De acuerdo con los aportes teóricos sobre la hora de juego diagnóstica (Efron, Fainberg, Kleiner, Sigal y Woscoboinik, 2007), la actividad lúdica es la forma de expresión propia del niño, así como el lenguaje verbal lo es del adulto. Con el fin de conceptualizar la realidad presentada a través de la misma, se trató de instrumentalizar las posibilidades comunicacionales que pueden desplegarse desde allí. Según las autoras (Efron, et. al.) al ofrecerle al niño la oportunidad de jugar en un contexto particular, con un encuadre específico, con tiempo y espacio delimitado y estable, con la explicitación de roles y finalidad, se crea un campo estructurado básicamente en función de las variables internas de su personalidad. Lo cual implica que podrá ser expresado un segmento del repertorio de sus conductas, reactualizando un conjunto de fantasías y de relaciones de objeto.

Parafraseando a Efron, et. al. (2007) no es lo mismo hablar de hora de juego diagnóstica que de hora de juego terapéutica. La primera se corresponde con un proceso que tiene comienzo, desarrollo y fin en sí misma, y opera como una unidad y se la debe interpretar como tal, mientras que la segunda es un eslabón más en un amplio continuo en el que van surgiendo aspectos nuevos y modificaciones estructurales por la intervención activa del terapeuta. Sin embargo, los indicadores de análisis que han planteado (Efron, et. al.), resultaron de gran utilidad como criterios de observación para este trabajo, ya que además, también se corresponde con un proceso inmerso en un continuo que implicó la delimitación de una unidad provista de comienzo, desarrollo y fin como recorte para la comprensión de lo sucedido en el entramado lúdico.

En concordancia con los autores (Efron, et.al., 2007), el material ofertado a lo largo de todo el proceso fue variado, de distinto tipo (tanto estructurado como inestructurado), posibilitando la expresión y sin que la experiencia resulte invasiva. Ha sido dispuesto en valijas y baúles abiertos alrededor de una alfombra, con el propósito de facilitarle la ordenación que responda a sus variables internas, en función de sus fantasías y / o su nivel intelectual. Se conservaron los mismos materiales y disposición con el cambio de consultorio, procurando que fueran de buena calidad para evitar su fácil deterioro, situación que podría crear culpa en el niño y hacerle sentir que el entrevistador puede ser fácilmente destruido por sus impulsos agresivos, o que tiene poca capacidad para contenerlos y manejarlos.

A continuación se describen los indicadores desarrollados por Efron, et. al. (2007) que han sido utilizados para la comprensión de los cambios psíquicos suscitados a través del proceso de juego interpretado en este trabajo.

- Transferencia: Como vínculo cuyo medio privilegiado de comunicación son los juguetes brindados, lo cual permite que la misma se amplíe y diversifique hacia esos objetos, en los cuales el paciente depositará parte de sus sentimientos representantes de distintos vínculos con objetos de su mundo interno. Por lo que se corresponderá con la conexión que el niño pueda establecer con el terapeuta y los objetos intermediarios.

- Elección de juguetes: Según las características individuales, la aproximación a los mismos puede asumir diversas formas.

- De observación a distancia (sin participación activa).
- Dependiente (a la espera de indicaciones del entrevistador).
- Evitativa (de aproximación lenta o a distancia).
- Dubitativa (de tomar y dejar los juguetes).
- De irrupción brusca sobre los materiales.
- De irrupción caótica e impulsiva.
- De acercamiento, previo tiempo de reacción para estructurar el campo y luego desarrollar una actividad.

- Tipo de juego: Es necesario ver si tiene principio, desarrollo y fin, si es una unidad coherente en sí misma, y si se corresponde con el estadio de desarrollo intelectual correspondiente a su edad cronológica (Piaget, 1961; citado en Efron, et. al., 2007).

- Cuatro a siete años, el desarrollo del proceso de socialización permite al niño cada vez más reconocer al otro como copartícipe de su juego. De ese modo puede dirigirse al terapeuta no solamente para que él lo ayude sino también para que tome un rol activo, discriminado y real, complementario del suyo.
- Cinco o seis años, comienza a incluir la intencionalidad con respecto a realizar una determinada tarea, con un margen más amplio de constancia respecto de sus objetivos.
- Siete a once años, se encuentran ya establecidos los esbozos de reglas, tiene sentido del juego mutuo y de la alteración de las mismas.

- Modalidad de juego: Forma en que el Yo pone de manifiesto la función simbólica, con una modalidad que le es propia a cada sujeto y que implica un rasgo caracterológico.

- Plasticidad, cuando el niño puede apelar a cierta riqueza de recursos yoicos para expresar distintas situaciones con un criterio económico, a través de la vía del menor esfuerzo. Puede manifestarse de distintas maneras: expresando la misma fantasía o defensa a través de distintos mediatizadores; varias fantasías con varios mediatizadores; o una gran riqueza interna por medio de pocos elementos que cumplen diversas funciones.
- Rigidez, frente a ansiedades muy primitivas para evitar la confusión. El niño adhiere a ciertos mediatizadores en forma exclusiva y predominante para expresar la misma fantasía, y tiene como propósito controlar la identificación proyectiva en el depositario, conservar los límites y mantener la disociación, dado que cualquier situación nueva lo desorganiza y provoca confusión. Esta defensa empobrece al Yo y se produce a consecuencia un juego monótono y poco creativo. La rigidez también se manifiesta a través de la imposibilidad de modificar los atributos otorgados al objeto.
- Estereotipia y perseverancia, como las modalidades más patológicas de funcionamiento yoico, que manifiestan una desconexión con el mundo externo cuya única finalidad es la descarga, se repite una y otra vez la misma conducta y no hay fines comunicacionales.

- Personificación: Capacidad de asumir y adjudicar roles en forma dramática. Lleva a evaluar a través de la calidad e intensidad de las distintas identificaciones el equilibrio existente entre el Superyó, el Ello y la realidad, elemento de fundamental importancia diagnóstica y pronóstica. Este equilibrio se torna cuando el Superyó se torna más permisivo y refleja con mayor realidad las figuras de autoridad real y por ende con menor sadismo, permitiendo al Yo la satisfacción de deseos e impulsos sin entrar en conflicto con la realidad.

- Niños pequeños, se expresa de manera más inmediata la realización de deseos, utilizando la identificación introyectiva, asumiendo el rol del otro y haciendo suyo el personaje temido o deseado.

- Etapa posterior, las personificaciones se enriquecen con figuras imaginarias (hadas, monstruos, cucos) disociando y proyectando en esas figuras sus diferentes imagos. Comienza a adjudicar roles y a hacer más explícito el vínculo que mantiene con estas imagos (se somete, vence, domina, ataca o es atacado, es el perseguido o el perseguidor), mostrando alternancia de los roles y la labilidad de sus identificaciones.
- Latencia, tiende a dramatizar roles definidos socialmente, con menor expresión de la fantasía en función del incremento de la represión. Menor alternancia de roles y mayor arraigo en sus identificaciones.
- Prepúberes, se observa inhibición porque se torna posible la actuación real de sus fantasías.

- Motricidad: La comunicación gestual y postural enriquece el mensaje. Un buen manejo del cuerpo produce placer y redundancia en un fortalecimiento yoico que permite el alcance de nuevos logros y facilita la posibilidad de sublimar.

- Creatividad: Crear como proceso que une o relaciona elementos dispersos en un elemento nuevo y distinto, lo cual exige un Yo plástico capaz de la apertura a experiencias nuevas, tolerante a la inestructuración del campo. Es producto de un adecuado equilibrio entre el principio de placer y el principio de realidad. La dinámica interna de este proceso se expresa a través del interjuego entre la proyección y la reintroyección de lo proyectado, ahora modificado, transformado en un producto cualitativamente distinto, promotor del crecimiento y el cambio estructural que redundancia en un incremento de la capacidad de aprendizaje. Diferente a la producción original del psicótico que cumple fines de descarga del Ello.

- Capacidad simbólica: El juego es una forma de expresión de la capacidad simbólica y la vía de acceso a las fantasías inconscientes. Un monto adecuado de angustia es la base necesaria para la formación de símbolos. La expresión directa de situaciones conflictivas puede inhibir total o parcialmente la conducta lúdica por el quantum de ansiedad intolerable para el Yo. El niño logra a través del juego la emergencia de fantasías mediante objetos lo suficientemente alejados del conflicto primitivo y apela a sus posibilidades de elaboración secundaria para expresar la fantasía. A mayor cantidad

de elementos utilizados para expresar su mundo interno, mayores posibilidades y cada símbolo adquiere sentido en el contexto en el cual se expresa. A medida que el niño crece aumenta la distancia entre el símbolo y lo simbolizado, se van produciendo desplazamientos y se va imponiendo el principio de realidad, postergándose la gratificación de las fantasías primarias cada vez más. Ello hace a la gran diferencia entre el juego de niños pequeños con predominancia de proceso primario, del de los latentes con predominancia de proceso secundario. Para Klein (1930, citada en Efron, et. al., 2007) el simbolismo no sólo constituye el fundamento de toda fantasía y sublimación, sino que sobre él se construye la relación del sujeto con el mundo exterior y la realidad en general. Para ello se tendrá en cuenta:

- Riqueza expresiva: La búsqueda en el entorno de soportes materiales (significantes) que vehiculen en forma adecuada sus fantasías y conflictos (significados). La nueva búsqueda cuando a través de lo anterior no logra los fines. La coherencia en la concatenación de los símbolos a través de nexos lógicos.
- Capacidad intelectual: Discriminación y manejo de la realidad acorde o no a su edad evolutiva. El proceso surge una evolución, parte de la ecuación simbólica propia de la etapa oral, en la que hay distancia respecto del objeto, hacia el desprendimiento paulatino del soporte material que comienza amanifestarse en la posición depresiva, frente a la conciencia cada vez mayor de la ausencia del objeto. A medida que el niño crece aumenta la distancia entre significante y significado, teniendo el primero una connotación más social, cuya manifestación por excelencia es el lenguaje.
- Calidad del conflicto: Refiere al contenido de la capacidad simbólica, remitiendo a la comprensión del estadio psicosexual por el que atraviesa el niño, y su respectiva modalidad de expresión en fantasías de tipo oral, anal, uretral, fálico o genital. La intensidad del conflicto puede inferirse a través de la reiteración de determinada fantasía, así como también por la forma de expresión elegida.

- Tolerancia a la frustración: Se detecta a través de la posibilidad de aceptar la consigna con las limitaciones que la misma propone. Puesta de límites, finalización de la tarea y en el desarrollo del juego, en la manera de enfrentarse con las dificultades inherentes a la actividad que se propone realizar. Es importante diferenciar dónde se encuentra la

fuente de frustración, si en su mundo interno (hacer algo que va más allá de sus posibilidades), o en el mundo externo (algo que desea y no está presente), como también la reacción frente a ello, encontrar elementos sustitutos (buena adaptación) o desorganizarse. La capacidad de tolerar la frustración está ligada con el principio de placer y de realidad. Instintivamente el niño tiende a la descarga y a la satisfacción de los deseos y el principio de realidad es el que regula dicha satisfacción a través de las funciones yoicas. Se produce así una frustración necesaria de los elementos postergados en función de la adquisición de nuevas posibilidades, y por ende el crecimiento del niño, lo que redundará en un equilibrio emocional adaptativo y madurativo del Yo. Una absoluta intolerancia a la frustración, característica de un Yo inmaduro que no puede postergar los deseos insatisfechos, lleva a evacuar a través de la actuación o de una desconexión con el medio. Son aquellos sujetos que por no frustrarse y sufrir evitan las situaciones de prueba realística, manteniendo su omnipotencia.

- Adecuación a la realidad: Se manifiesta a través de la posibilidad de desprenderse de la madre y de actuar en forma acorde a su edad cronológica, demostrando la comprensión y aceptación de la consigna. Permite evaluar posibilidades yoicas, en tanto pueda adaptarse o no a los límites que la situación le impone (encuadre témporo espacial y posibilidad de ubicarse en su rol y reconocer el del otro). No poder adecuarse a la realidad implica un déficit en la discriminación Yo-no yo.

Descripción de cambios en el juego en relación al proceso en su conjunto:

Se intentará comprender y describir manifestaciones y modificaciones de los indicadores de análisis utilizados por Efron, et. al. (2007), a lo largo de todo el proceso en base a las notas de campo. Es decir, será considerada la diacronía comprendida entre octubre de 2014 y diciembre de 2016, en términos generales y sin focalizar en cortes sincrónicos, sólo haciendo la diferenciación de lo que sucedió en principio y de lo que se pudo observar como modificación en proceso.

Indicadores	Inicio	Modificación en proceso
<p>Transferencia (Sentimientos representados de vínculos con objetos de su mundo interno).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Adhesión al otro. - Angustia frente a las separaciones. Fantasía de que el otro no iba a estar a la vez siguiente. - Necesidad de poder construir internamente continuidades. - Intolerancia ante la espera. - Necesidad de dominio y control. - Intolerancia ante ciertos límites del encuadre. - Atemporalidades. - Expresión de necesidades de orden, de poner a cada uno en su lugar y de interpretación de lo que su juego significaba. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diferenciación. Separación gradual. Resignificación de las ausencias por la internalización de presencias confiables y perdurables en el tiempo. - Construcción de continuidades externas que han podido ser internalizadas. Posibilidad de tolerancia ante discontinuidades externas. - Tolerancia ante la postergación y la espera. - Disminución de la necesidad de dominio y control. - Aceptación de los límites del encuadre. - Temporalidades asumidas, y uso funcional de ellas en favor de sus deseos. - Verbalización y defensa de su lugar en el tratamiento. - Tolerancia ante discontinuidades.
<p>Elección de juguetes. (Modalidad de aproximación a los juguetes)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - De observación a distancia, sin participación activa. - Dependiente, a la espera de indicaciones del terapeuta, es decir, de que el mismo iniciara el despliegue lúdico, para luego incluirse desde la participación activa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Activo desde el inicio de cada sesión, abriendo el juego que compartiría con su terapeuta.

<p>Tipo de juego.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconociendo al otro como copartícipe de su juego, dirigiéndose a su terapeuta no sólo para que lo ayude sino para que tome un rol activo complementario al suyo y bajo su conducción omnipotente y de control de los hechos dentro de las escenas. - Con momentos de aislamiento y juego solitario con algún objeto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconociendo al otro como copartícipe de su juego, dirigiéndose a su terapeuta no sólo para que lo ayude sino para que tome un rol activo, discriminado y real, complementario al suyo. - Incluyendo intencionalidad, el propósito explícito de realizar una determinada tarea con constancia de sus objetivos. - Inclusión de reglas.
<p>Modalidad del juego. (Capacidad y riqueza de sus recursos y la expresión de su función simbólica)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Plasticidad, pudiendo manifestar la misma fantasía con distintos mediatizadores y varias fantasías con varios mediatizadores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mayor plasticidad, mayor utilización de recursos creativos.
<p>Personificación. (Capacidad de asumir y adjudicar roles en forma dramática)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Enriquecida con figuras imaginarias, disociando y proyectando en ellas sus diferentes imagos. - Adjudicando roles y haciendo explícito el vínculo con los mismos (somete, vence, domina, ataca, es el perseguidor). - Personajes extremadamente crueles, representados siempre por el niño. 	<ul style="list-style-type: none"> - Enriquecida con figuras imaginarias, disociando y proyectando en ellas sus diferentes imagos. - Adjudicando roles y haciendo explícito el vínculo con los mismos (se somete, vence, domina, ataca o es atacado, es el perseguido o el perseguidor), mostrando alternancia de los roles en las identificaciones. - Los personajes crueles y figuras de autoridad

		disminuyeron su sadismo, presentando también buenos atributos, más integrados, permitiendo al Yo la satisfacción de deseos e impulsos sin entrar en conflicto con la realidad.
Motricidad.	- Su desplazamiento geográfico muchas veces excedía los límites del consultorio, llevando al juego más allá del mismo.	- Su desplazamiento geográfico quedó reducido al interior del consultorio y al salir el momento y espacio de juego había sido concluído.
Creatividad. (Plasticidad del Yo para crear elementos nuevos y tolerar la inestructuración del campo)	- Capacidad de asociar elementos de su entorno (juguetes) para lograr los fines propuestos. - La nueva configuración con connotación de descubrimiento para el niño acompañada de un sentimiento de satisfacción.	Idem.
Capacidad simbólica. (Sobre ella se construye la relación del sujeto con el mundo exterior y la realidad en general)	- Búsqueda incesante de la gratificación de las fantasías primarias. - Con riqueza expresiva: búsqueda de soportes materiales para vehiculizar sus fantasías y conflictos. Nuevas búsquedas para lograr los fines comunicacionales, y coherencia en la concatenación de símbolos. - Capacidad intelectual manifestada a través de los símbolos predominantemente en la etapa oral, en la que no hay	- La gratificación de las fantasías primarias tendiendo a ser postergadas cada vez más. - Con riqueza expresiva: búsqueda de soportes materiales para vehiculizar sus fantasías y conflictos. Nuevas búsquedas para lograr los fines comunicacionales, y coherencia en la concatenación de símbolos. - Capacidad intelectual manifestada a través del desprendimiento paulatino del

	<p>distancia respecto del objeto.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Calidad del conflicto: alto contenido oral y genital. 	<p>soporte material propio de la posición depresiva (Klein, citada en Efron, et. al., 2007) frente a la conciencia cada vez mayor de la ausencia del objeto (en presencia psíquica).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Calidad del conflicto: menor intensidad.
<p>Tolerancia a la frustración. (Íntimamente ligada con el principio de placer y el de realidad)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Imposibilidad de aceptar la puesta de límites, la finalización de la tarea, y de enfrentarse con las dificultades inherentes a la actividad que se propone realizar cuando le pide al otro que haga algo que no resulta como se lo pidió. - La fuente de la frustración tanto interna (ir más allá de lo que puede) como externa (desear algo que no está presente), y la capacidad de postergación ante ello no era posible. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aceptación de ciertos límites. Tolerancia ante la finalización de la tarea. Humor al enfrentarse con los fracasos del otro por satisfacer sus pedidos. - La fuente de la frustración tuvo más que ver con lo interno, si no podía hacer algo, aunque podía postergarlo, pedir ayuda o reemplazarlo por otra cosa.
<p>Adecuación a la realidad. (La no adecuación a la realidad implica un déficit en la discriminación Yo- no yo)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - No aceptación del encuadre témporo-espacial con las limitaciones que implica. Insistencia en utilizar los espacios exteriores al consultorio. Dificultad de adaptarse temporariamente a la finalización, necesidad imperiosa de continuar jugando y no terminar nunca. - Ubicarse en su rol y aceptar el del otro: Dificultad para 	<ul style="list-style-type: none"> - Aceptación del encuadre témporo-espacial. - Aceptación de alguna otra consigna que no fuera lúdica.

	adaptarse a otras consignas que no fuesen lúdicas	
--	---	--

CAPÍTULO 3. TRABAJO DE CAMPO Y RESULTADOS.

3.1. Tipos de juego en el recorrido clínico.

Introducción

Desde este apartado, con la intención de desarrollar teoría fundada en los datos, se sintetiza un proceso de construcción dialéctica basado en un método de comparación constante. Desde la observación participante y las notas de campo sobre el juego de Patricio, se obtuvieron datos primarios que emergieron desde el mismo despertando la búsqueda de conceptos teóricos pertinentes como datos cualitativos secundarios, que se regresaron a la empiria transformados en interrogantes que relanzaron nuevas búsquedas una y otra vez (Vasilachis de Gialdino, 2006).

De manera simultánea al recogimiento de los datos, se fueron ensayando codificaciones y análisis que permitieron algunas clasificaciones e integraciones en un orden más elevado llamado categorías (Vasilachis de Gialdino, 2006). Desde una retraolimentación permanente con los aportes de autores psicoanalistas, fue posible realizar una primera aproximación a la categorización del juego en Tipos de Juego, según el contenido pulsional proyectado en las escenas en relación a las fases o etapas libidinales. Entendiendo como contenido pulsional a todo aquello manifestado como representante de la pulsión.

Para Freud (1915) la pulsión aparece como un concepto fronterizo entre lo anímico y lo somático, representante psíquico de los estímulos que provienen del interior del cuerpo y alcanzan el alma, y cuya motivación o drang se corresponde con los deseos. Serán objeto de observación entonces, aquellos modos que insisten en manifestarse representando en función de ello, un modo particular de relación con los objetos,

deseos y conflictos subyacentes, para poder comprender e interpretar fijaciones y modificaciones o persistencias expresadas a través de los diferentes tipos de juegos.

3.1.1. Datos cualitativos primarios: Criterios de selección de sesiones y escenas.

Las sesiones seleccionadas fueron: la del 22 de octubre de 2014, por ser la primer grabación del mes en que se inició el tratamiento; le sigue tres meses después la del 17 de diciembre de 2014, cuando se pudo combinar con el niño y su familia la frecuencia de dos veces por semana y donde ya se manifestaban algunos cambios psíquicos sobre todo en la transferencia y aceptación del encuadre; y luego las del 03 de junio de 2015, 09 de diciembre de 2015, 03 de junio de 2016 y 02 de diciembre de 2016, con el propósito de que los intervalos fuesen regulares, cada seis meses hasta la finalización del período tomado.

Las escenas intrasiones como unidades de análisis, fueron seleccionadas de acuerdo con los aportes de Kornblit (2007) como conductas lúdicas en las que se usaron distintos elementos para transmitir un mensaje único desde el mundo interno del paciente permitiendo hacer aparecer la significación. Ello implicó que la delimitación entre unas y otras estuviese dada por dichas significaciones manifiestas y por el peso y relevancia para el análisis y diferenciación en tipos de juegos, y no por el cambio de temáticas.

A continuación se describen las escenas intrasiones y su contenido en significados manifiestos, de donde fueron extraídos los datos cualitativos primarios. Según Mayan (2001) el análisis de contenido puede dividirse en dos diferentes tipos: manifiesto y latente. En primer lugar se analizará el contenido manifiesto ya que es el que se corresponde con buscar ideas expresadas, registradas a través de las grabaciones de las sesiones, que condujeron hacia la búsqueda de los datos cualitativos secundarios que permitieron la posterior codificación.

DATOS CUALITATIVOS PRIMARIOS		
SESIÓN	ESCENA	Descripción por el SIGNIFICADO MANIFIESTO
22/10/14	• Escondidas.	Figuras geométricas personificadas jugando a las escondidas, desapareciendo y apareciendo detrás de otras figuras de madera. Al cabo de un rato derivó en la búsqueda de sus hijos a los cuales habían perdido.
	• El fantasma del edificio.	Las figuras geométricas no encuentran a sus hijos que se escapan todo el tiempo, y al salir a buscarlos saben que están adentro de un edificio en el que hay un fantasma que los amenaza y los echa. Finalmente los pueden liberar neutralizando al fantasma.
17/12/14	• El caracol tiene hambre.	El caracol tiene hambre y otro personaje le ofrece frutas que va comiendo. Cuando aparecen más personajes con hambre, les ordena que se coman a otros y se atropellan y lastiman por la voracidad de comer. Finalmente terminan todos mezclados.
03/06/15	• Cuidado con los dinosaurios y los otros animales.	<p>Un hijo clama por su mamá que no la encuentra. Ella aparece y él se le sube a caballito para que lo lleve a andar. En el camino se cruzan con dinosaurios y otros animales peligrosos que les roban su tesoro y el hipopótamo se pone a dormir adentro sin dejarlos acercar. Un tiburón se pone a ayudarlos y logran sacarlo y el tiburón se mete en el tesoro para quedarse a cuidarlo.</p> <p>Llegan más amigos, y uno de ellos les indica por dónde seguir para encontrar más personajes amigables. Se encuentran con el pingüino arriba del volcán y deben rescatarlo porque se está quemando los pies. Mientras tanto van delimitando la zona de los peligrosos y de los que no.</p> <p>El elefante con mucha sed chupa a otros y luego escupe en la boca a la jirafa provocándole asco.</p> <p>Los dinosaurios peligrosos son vencidos y arrojados fuera de la banda de peligro. Aparece uno que quiere entrar prometiendo que sólo va a comer pastito y no se va a comer a todos, y a modo de demostración le dá besos a uno de los buenos. Pero al entrar, pega patadas y dice que quiere estar solo, le proponen ver a la doctora Juguetes y se esconde. La doctora lo busca y cuando lo encuentra lo acaricia y le dice que le parece que quiere jugar a las escondidas, y finalmente el dinosaurio le pide que le ayude a salir.</p>
	• Haciendo una cueva para el dinosaurio.	A partir del encuentro de la Dra. Juguetes y el dinosaurio, éste le pide que le arme una cuevita con masa y se la decore con monedas del tesoro. Alguien se arrima y lo chupa y cuando quiere volver a su cuevita no encuentra sus monedas, dice que le

		parece que le falta una y no logra entrar nuevamente a la cueva porque le queda chica. La Dra. le ayuda a agrandarla y luego de ver que aún le queda chica, continúan trabajando. Finalmente lo logran y la decoran.
	• Llega una tormenta.	<p>Llega la tortuga y se come todo. Al preguntarle qué le pasa y por qué actúa así, anuncia que llega una tormenta. La misma empieza a inundar todo de agua y a llevarse todo, en tanto el dinosaurio y la Dra. buscan cómo protegerse para que no los alcance a ellos también. Pero la tormenta se chupa todo y la lleva a ella también, al lograr escapar, se la lleva a la tortuga y al querer ayudarla, ésta le pide que la deje que va a estar bien y que le promete volver. Se van al refugio del bosque. Va la tortuga luego, y les cuenta que el viento maldito le espantó todo, y pide que le hagan una cuevita para ir allí y poder mejorar. Mientras tanto le van a buscar a su mamá. Cuando llega, su hija se hundió y tiene que ayudarla, la ayuda pero quedan sus hermanitos. Los rescatan también y todos van al refugio.</p> <p>Bugs Bunny pregunta quién quiere comer de su zanahoria porque a la vez quiere entrar al refugio con ellos. Le hacen lugar para que pueda entrar y cuando lo hace le convida zanahoria a la mamá, ésta la acepta y le canta una canción de cuna para que descanse.</p>
09/12/15	• La casa maldita y el ataque zombie.	<p>La casa maldita se traga y come a los personajes. Otros tratan de abrirla y entrar por algún lado para rescatarlos. Doña Florinda empieza a esconderse en tanto se convierte en zombie y aparece para morder y convertir a otros. Desaparece-se esconde también Bart Simpson. La casa se los seguía comiendo y convertía en zombies a todos los que podía. Doña Florinda ya no quiere que le siga pasando y pide ayuda, por lo cual hay que buscar algo que haga que la casa y Doña Florinda vuelvan a ser buenas. Se las tapa con telas de colores a modo de mantitas. Logran que aparezca la bondad, sin embargo vuelve la maldad en una moto “mala”. Tratan de proteger la casa con telas, pero no lo logran, la moto entra a la casa.</p> <p>Finalmente Bart vence a la moto, pero ésta se escapa.</p>
	• Alimentando al tesoro en la boca.	Se le dá de comer al cofre del tesoro, del tesoro en la boca. Aparece un gato feroz que se roba la mantita que cubría y calmaba a la moto, pero la recuperan.
	• Charla con el señor naranja.	Buscan amigos del personaje nene, que dice que son de Ben 10. Uno de ellos es el señor naranja que llama a uno de los personajes invitándolo a jugar. Se presentan mostrando su tesoro,

		<p>y el señor naranja le comparte parte del suyo al otro que tenía mucho menos. Aparece el malvado pirata con su loro que pica, advirtiéndole que tengan cuidado con él. Maltrata a una amiga del señor naranja y luego se lleva a Doña Florinda advirtiéndole que la matará. Se lleva también a la Chilindrina y a Pitufina.</p> <p>Se desata una lucha de flatulencias entre el pirata y Pitufina y ambos se vencen porque se desmayan. Los buenos van a rescatar a Pitufina y llevársela, y se la llevan antes que la maten.</p>
03/06/16	• Hay que construir un hospital.	Los personajes están mal heridos. El hijo de una señora parece haber tenido un accidente, buscan una ambulancia. Uno de los hijos aparece descalzo y pide que vayan por su mamá porque necesita seguridad y se puede caer. Van todos al hospital que se construye.
	• Ataque zombie.	En el camino al hospital tienen un ataque zombie y se llevan a Scooby, y la invasión zombie explota la ambulancia. Los rescatan los mismos zombies pero engañándolos, y los llevan a otro lugar. Se incendia la ambulancia y cuando intentan apagar el fuego se los quiere tragar. Es muy fuerte y se acerca el fin del mundo, sus creaciones (hechas en masa) se rompen también, pero luego se recuperan y salvan a Vilma que había sido atrapada por la moto.
02/12/16	• El zombie ataca robando una parte del tren.	Los personajes ven que se acerca el ataque zombie y suben al tren para escapar, pero los zombies lo alcanzan y se llevan una parte del mismo. Después los persigue uno y los personajes se esconden, anda enloquecido, pero finalmente se asusta y es vulnerable.
	• El zombie y sus guantes para el frío.	El zombie tiene frío y necesita ponerse unos guantes, juega a las esdondidas, es bueno e interactúa con el títere Jaimoke en una conversación con Patricio y Laura, donde se habla del crecimiento que tuvo Patri.
	• El tren no puede salir de la estación.	El tren no puede salir de la estación porque está trabado con masa. Jaimoke se la saca pero el tren controla con la magia del mismo personaje. El títere se acerca a hablar con el tren y ve víboras (de masa) y se asusta pero un pollito le dice que él las mata si aparecen.
	• Las víboras y su mamá.	Cuando aparecen son lombrices y se come una y lo incita a Jaimoke a hacer lo mismo. Cuando Jaimoke lo hace, un hijo de la lombriz la busca llamándola pero Jaimoke sin saber, se la estaba comiendo. Al encontrar una parte se fusionan y el pollito empieza a querer separarlas, finalmente lo logra y decide destruirlas.

	<ul style="list-style-type: none"> • El caracol va al colegio. 	<p>Ante la destrucción de las víboras hacen dos caracoles, mamá e hijo, y la mamá lo llama para ir al colegio. Toman el tren con la precaución de esperar que se vacíe para tener el espacio suficiente. En el camino aparece algún zombie. Al llegar a la escuela hay un pollito que ataca y amenaza con romper al otro e ir al ataque.</p> <p>Una vez adentro de la escuela el caracol hace un poder supersónico con los números y con él derriba los bordes de la escuela. Aparece el hombre araña y le piden ayuda para recuperar los bordes y él los ayuda y los reconstruyen en tanto continúan también la construcción de la escuela. Se vuelve a caer un borde y la escuela se convierte en un desorden. Uno empieza a defecar adentro del aula y otro lo educa de que tiene que ir al baño para eso, mostrándole dónde es.</p> <p>El que fue al baño reclama que le tienen que devolver algo que le sacaron y especifica que es uno de los bloques del borde.</p> <p>Mientras tanto Jaimoke estornuda y llena todo de mocos y desordena todo. Finalmente se decide que tiene que ir a la escuela para que lo eduquen también.</p>
--	---	--

3.1.2. Datos cualitativos secundarios: Fases o etapas libidinales.

En aquellos momentos iniciales la primer codificación realizada fue en tanto iba apareciendo el contenido manifiesto de las escenas con el contenido latente susceptible de interpretación, en diálogo con aportes psicoanalíticos como datos cualitativos secundarios.

Para Mayan (2001) el análisis del contenido latente, es el proceso de identificar, codificar y categorizar patrones primarios en los datos, por el cual el investigador busca el significado de pasajes específicos en el contexto de todos los datos (primarios y secundarios).

Ello constituyó un primer paso en la interacción teórico-práctica, para lo cual fue necesario desarrollar una descripción más profunda de los datos cualitativos secundarios. A continuación se desarrollan algunos aportes psicoanalíticos que hicieron de soporte en esos primeros pasos de la investigación, y que acompañaron durante todo el proceso de categorización posterior.

- Fases de la libido.

Valls (2009) sintetiza desde los aportes psicoanalíticos lo siguiente:

La libido es la energía psíquica sexual que se complace con el estímulo, el roce, incluso la visión de las zonas erógenas, cuyo placer pertenece al cuerpo todo. Aunque existen en las zonas erógenas del mismo diversas fases en las que predomina una sobre las demás. (p. 263).

Según el autor (Valls, 2009), basado en los aportes freudianos, la primera se corresponde con la fase oral-canibalística, donde la zona que se privilegia es la boca, que en principio la estimulación predominante es por el chupeteo de las mucosas orales y el acto de morder cuando aparecen los dientes. La segunda, a medida que aumenta el dominio de los músculos y la posibilidad de controlar esfínteres, la sádica, fase anal. En ella hay un reconocimiento paulatino del objeto como fuente de placer separada y a la que se le puede ofrecer el primer regalo (las heces) a cambio del amor de ser querido, que permitirá poder afrontar la pérdida del objeto. Con la angustia de pérdida del objeto, aparece la primera angustia señal, cultivada por el yo para enfrentar las pulsiones (Valls).

Para Valls (2009), a raíz del modo de satisfacción producido en relación a la zona erógena, al nivel del reconocimiento del objeto con cada una relacionado y al tipo de historia con él vivido y su respectiva representación, habrá puntos de fijación libidinales. En las fases preedípicas, la estimulación de una zona motiva el placer de esa zona aislada de las demás, y no se extiende al cuerpo o al yo como un todo.

Al llegar a la fase fálica, las fases previas caen bajo su supremacía y pasan a integrar el erotismo fálico-uretral y luego genital, con la entrada en el período del complejo de Edipo y la angustia de castración del yo como predominante (Valls, 2009). De esta manera, quedan conformadas como fases preedípicas, oral y anal, y edípicas, fálica uretral y genital.

Para Freud (1905), todo el período de la sexualidad infantil es perverso-polimorfo y las pulsiones parciales en cada zona erógena están en perpetua ebullición, aunque alguna predomine, y aspiran a conseguir placer cada una por su cuenta, enteramente desconectadas entre sí. El punto de llegada del desarrollo lo constituye la vida sexual

del adulto llamada normal. En ella todo se ha puesto al servicio de la reproducción y las pulsiones parciales, unificadas bajo el primado de una única zona erógena, han formado una organización sólida para el logro de la meta sexual en un objeto ajeno (Freud).

De acuerdo a los aportes freudianos (Freud, 1905), las organizaciones pregenitales, es decir, cuando las zonas genitales no han alcanzado su papel hegemónico, se corresponden con una organización oral o canibática en la que todavía la actividad sexual no se ha separado de la nutrición, ni se han diferenciado opuestos dentro de ella; y una organización sádica-anal en la que ya se ha desplegado la división de opuestos aunque aún, no puede llamarse masculino y femenino, sino activo-pasivo.

En la primera, la meta sexual consiste en la incorporación del objeto, paradigma que más tarde desempeñará un papel muy importante en términos de identificación, y el chupeteo puede verse como resto de esta fase hipotética. En la segunda, la actividad es producida por la pulsión de apoderamiento a través de la musculatura del cuerpo, y como órgano de meta sexual pasiva se constituye la musculatura erógena del intestino. Ya son pesquisables allí, la polaridad sexual y el objeto ajeno, aunque aún falta la organización y subordinación a la función de la reproducción, ya que la instauración de la misma, es la última fase por la que atraviesa la organización sexual con el primado de los genitales que de ser establecido en la infancia, es de manera muy incompleta (Freud, 1905).

Según Abraham (citado en Ponce, 2010), contemporáneo de Freud, la relación del individuo con el mundo exterior está determinada por las primeras fijaciones, y los puntos de fijación formados en el curso del desarrollo libidinal determinarán hasta qué nivel de organización avanzará la libido y hacia qué grado retrocederá en caso de afección neurótica. A partir de allí, hace diferenciaciones internas en las fases de la libido previamente establecidas por Freud (1905) extendiendo sus aportes y postulando que la misma atraviesa por seis etapas, todas ellas contenidas dentro de las tres primeras (Abraham, citado en Ponce). De esa manera quedarían configuradas de la siguiente forma:

ETAPAS DE LA LÍBIDO
(Abraham, citado en Sanfeliu, 2002)

ORALIDAD Primaria	ORALIDAD Secundaria	ANALIDAD Primaria	ANALIDAD Secundaria	GENTIL Primaria: FÁLICA	GENTIL Definitiva.
<p>Fase de succión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El acto de SUCCIONAR, acto de INCORPORACIÓN, no pone fin a la existencia del objeto. - AUTOEROTISMO. - EXENTA DE INHIBICIONES. - El niño todavía no distingue entre su propio yo y el objeto externo. INDIFERENCIACIÓN. - ANOBJETAL. - No hay sentimientos de amor-odio. PREAMBIVALENTE. 	<p>Fase canibalística o sádica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La succión muda en acto de MORDER. (aparición de la dentición) - Incorporación total del objeto. APODERAMIENTO. - El niño puede destruir y dañar el mundo externo. - Primera inhibición instintiva, ansiedad morbosa. - Comienza el conflicto AMBIVALENTE. (Amor-destrucción). 	<ul style="list-style-type: none"> - Tendencias destructivas de ANIQUILAMIENTO y PÉRDIDA. (a la que regresa el melancólico) - EXPULSIVA. - Amor de objeto parcial con incorporación. - AMBIVALENTE. - Sentimientos de CULPA. <p style="background-color: yellow; text-align: center;">División muy importante para el autor, ya que demarca la frontera entre las regresiones neuróticas y psicóticas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tendencias de CONSERVACIÓN de amigable para con el objeto. - RETENTIVA. - Deseo imposible pero siempre renovado de CONTROLARLO y POSEERLO (punto de retorno para el obsesivo) - Amor de objeto parcial. - AMBIVALENTE. - Sentimientos de PIEDAD y REPUGNANCIA. 	<ul style="list-style-type: none"> - AMOR OBJETAL: Actitud erótica hacia el objeto con exclusión de los genitales (del propio cuerpo o del objeto). - AMBIVALENTE. - Sentimientos de VERGÜENZA. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se consolida el AMOR OBJETAL. - Fase POST-AMBIVALENTE. - Sentimientos SOCIALES y SUBLIMACIÓN.
Puntos de fijación de esquizofrenias.	Puntos de fijación de melancolía y desórdenes maníaco depresivos.	Puntos de fijación de estados paranoicos.	Puntos de fijación de neurosis obsesiva.	Puntos de fijación de la histeria.	Normalidad.

Para Maldavsky (2013), quien retoma los aportes de Freud y otros autores postfreudianos, las fases de la libido que se pueden recabar a través del lenguaje, quedarían configuradas como se describen a continuación:

<p style="text-align: center;">FASES DE LA LÍBIDO Según los deseos en los actos de habla (Maldavsky, 2013)</p>						
Li	O1	O2	A1	A2	Fálico Uretral	Fálico Genital
<p>Se pone en evidencia el valor de la tensión corporal o su equivalente numérico.</p> <p>Discurso carente de valor simbólico e implicación subjetiva, con valor especulativo (banalidad, adulación, referencia al estado de las cosas o al cuerpo como organismo), así como la forma de un discurso catártico.</p>	<p>Valor de la verdad y pensar abstracto, pero no sobre la realidad del mundo (como es A2), sino como iluminación genial o revelación milagrosa (metafísico, místico o lógico).</p> <p>Contradicciones o paradojas lógicas, negando lo que se dice y no por su contrario: blanco-no blanco (blanco-negro=A2).</p> <p>Frases en clave, como hermetismo, impenetrables. Frases</p>	<p>Se pone en evidencia el valor del amor como fundamento para mantener un estado paradisiaco, que puede perderse y dejar al sujeto sumido en un valle de lágrimas.</p> <p>Presión sobre la voluntad ajena tomando como argumento el mundo de los sentimientos.</p> <p>Manipulación afectiva que implica poder sobre la voluntad ajena.</p> <p>Exigencias que reclaman que el interlocutor manifieste estados afectivos.</p> <p>Reclamos y demandas hacia el otro,</p>	<p>Implica considerar al otro como un enemigo al cual humillar y derrotar. La jactancia y la burla triunfalista tienen como contrapartida las frases de rendición, de abandono del combate.</p> <p>Confesiones de actos reñidos con la ley y la moral y las órdenes abusivas para que el destinatario haga algo opuesto a una ley general.</p>	<p>Se centran en torno de un valor, el orden, la tradición, la moral y la organización grupal en que se jerarquizan rasgos distintivos, posiciones y escalafones.</p> <p>Son los imperativos condicionales del deber, juramentos, obligaciones, contratos, órdenes e indicaciones que acuerdan con una ley general.</p> <p>Cuestionamientos, objeciones o negaciones que se oponen a las órdenes.</p> <p>Valoraciones y críticas en base a la moral, la cultura, el orden y la limpieza.</p> <p>Respuestas a las críticas desde la justificación de</p>	<p>Se ordena en torno de frases tendientes a alcanzar una ubicación temporal y espacial.</p> <p>Orientación y desorientación.</p> <p>Anticipaciones temporales.</p> <p>Consejos solicitados y ofrecidos, advertencias, premoniciones y presagios.</p>	<p>Manifestado a través del logro estético, la belleza y los dones que permiten alcanzar la plenitud. Implica elogio, promesa invitación, dedicatoria, llamado a la atención del oyente.</p> <p>Exhibición de los propios encantos, dramatizaciones, énfasis, exageraciones y devaneo embellecedor.</p> <p>La pregunta por el “cómo” alcanzar</p>

	<p>ambiguas, imprecisión, indefinición de lo que aparentemente afirman. Frases contradictorias o ilógicas con la realidad (me desperté a las 10 de la madrugada). Discurso hipocondríaco, refiriendo a un cuerpo representado.</p> <p><u>VERBOS:</u> - Incorporar - Succionar - Chupetear - Paladear - Tragar Etc...</p>	<p>argumentadas desde el amor que dice profesarle. Contraposición entre la exaltación del sacrificio con el sentimientos de inutilidad (intentando desde el primero, neutralizar el segundo). Quejas, reproches, exigencias, ruegos y reclamos, pero también pedidos de disculpa y sumisión aplacatoria. Identificación con el estado del interlocutor en comprensión empática.</p> <p><u>VERBOS:</u> - Morder - Devorar Etc...</p>	<p>Órdenes contradictorias, valor de la justicia y afán de venganza. Denuncias, acusaciones, detracciones, insultos, delaciones, blasfemias, maldiciones.</p> <p><u>VERBOS:</u> - Expulsar - Perder - Aniquilar Etc...</p>	<p>afirmaciones, argumentos y aclaraciones. Confirmación o rectificación de las opiniones ajenas o el pedido de confirmación o rectificación de las propias. Pensamiento aplicado al conocimiento de los hechos, la pregunta por el qué y el por qué de una realidad. Realidad del mundo que se pretende dominar. Los pensamientos ligados a ello.</p> <p><u>VERBOS:</u> - Retener - Conservar - Controlar - Dominar Etc...</p>	<p><u>VERBOS:</u> - Destruir - Penetrar - Castrar - Cortar - Violar Etc...</p>	<p>el modo de acceder a determinada cualidad y apropiarse de su valor subjetivo.</p> <p><u>VERBOS:</u> - Poseer - Seducir - Ser penetrado - Parir Etc...</p>
--	--	--	--	--	--	---

3.2.3. Codificación de las escenas de juego en fases libidinales.

Articulando los dos puntos anteriores, se trabajó sobre la interpretación del significado latente de las escenas de juego, con el propósito de poder elaborar una primer codificación susceptible de modificaciones o profundizaciones posteriores.

DATOS CUALITATIVOS PRIMARIOS			CODIFICACIÓN: FASES DE LA LÍBIDO
SESIÓN	ESCENA	Interpretación del SIGNIFICADO LATENTE	
22/10/14	• Escondidas.	Reiteración de escenas sobre hijos y padres que se pierden, se buscan y no se encuentran, o bien el encuentro es entorpecido por la presencia de un fantasma. Una separación lograda inmersa en un interjuego de presencias y ausencias a las que se le dificulta un encuentro feliz, libre de fantasmas que limiten y condicionen el encuentro y la expresión de los seres. Con lo cual se puede suponer que hace referencia a la analidad primaria por un fort-dá (Freud, 1920) que insiste en ser resignificado, con desplazamientos espaciales (Maldavsky, 2013) que dan lugar a la representación de los movimientos de la búsqueda.	A1 FU
	• El fantasma del edificio.		
17/12/14	• El caracol tiene hambre.	Se manifiestan voracidades, deseos de devorar, a través de las cuales se intenta incorporar al otro por apoderamiento, atropellando, lastimando y comiendo, terminando todos mezclados, es decir, indiferenciados. Como si se intentara expresar el peligro de ser incorporado al otro, perdiendo la diferenciación lograda y sucumbiendo ante la fusión y el consecuente aniquilamiento. Podría tratarse de la ansiedad ante la completa destrucción de su mundo interno (Klein, 1962-1964; citada en Segal, 1989)	O2 A1
03/06/15	• Cuidado con los dinosaurios y los otros animales.	Pueden hipotetizarse las siguientes cuestiones: Escisión entre buenos y malos con fantasías de incorporación, que a través de cuidados y aparición de lugares protegidos, va posibilitando procesos de disminución de crueldades e integración entre atributos buenos y malos.	O1 O2 A1
	• Haciendo una cueva para el	La aparición de tesoros por los cuales es necesario luchar por tener y retener.	

	dinosaurio.	Los objetos que desaparecen o se pierden, pueden ser recuperados. Hay procesos reparatorios ante las amenazas de destrucción. (Klein, 1962-1964; citada en Segal, 1989).	
	• Llega una tormenta.		
09/12/15	• La casa maldita y el ataque zombie.	Se trata de apaciguar lo destructivo con cuidados primordiales de arropamiento y alimentación de lo atesorado (Winnicott, 1966), con lo cual se logra que las fantasías de devoración disminuyan, aunque la lucha es constante y perdura. Hay con ello, procesos reparatorios (Klein, 1962-1964; citada en Segal, 1989).	O2 A1
	• Alimentando al tesoro en la boca.		
	• Charla con el señor naranja.		
03/06/16	• Construyendo una casa.	Aparecen representados hijos mal heridos y el pedido de ambulancia y de alguien que les brinde seguridad, sostén y reparación, para contrarrestar los efectos del mal, el cual es “recontra fuerte”. La ambulancia es explotada por zombies que rescatan a los buenos desde el engaño. Quedan explicitadas ansiedades de destrucción del mundo en: “Se acerca el fin del mundo”. Y las creaciones hechas en masa, son destruídas también. El pedido de cuidados primordiales (Winnicott, 1966) es insistente, y las ansiedades de pérdida y aniquilación requieren procesos reparatorios que resultan insuficientes.	O2 A1
	• Ataque zombie.		
02/12/16	• El zombie ataca robando una parte del tren.	Los atacantes disminuyen su omnipotencia y aparece su vulnerabilidad, el miedo, el frío y la necesidad de ser cobijados en cuidados primordiales (Winnicott, 1966). Se observan a su vez, procesos que podrían suponerse de integración de lo bueno y lo malo en un mismo personaje (Klein, 1962-1964; citada en Segal, 1989). A su vez aparecen ansiedades de separación con fantasías de aniquilación y vuelta al estado de fusión. Paralelo a ello se desarrolla un viaje en tren a través del cual queda expresada la necesidad de construcción de un espacio propio, en el pedido de que le dejen espacio al personaje que concurre a la escuela. Con lo cual podría suponerse que quedaría habilitado un lugar propio y exogámico, mediados por movimientos espaciales, distancias, diferenciaciones representadas por el mismo viaje. Lugar que no se conquista sin las vicisitudes de la ambivalencia y los riesgos que implica la separación. Se	O1 O2 A1 A2 FU
	• Él zombie y sus guantes para el frío.		
	• El tren no puede salir de la estación.		
	• Las víboras y su mamá.		
	• El caracol va al colegio.		

		<p>ven desplegadas también ansiedades de derrumbe puesto que se caen los bordes que mediante la intervención de la cultura (la educación), logran ser reparados.</p> <p>Se puede hipotetizar finalmente, el logro de un ordenamiento y aceptación de las pautas culturales.</p>	
--	--	---	--

3.1.4. Resultados: Categorización en Tipos de Juego.

A partir de lo trabajado hasta aquí, desde una codificación que permitió la familiarización con los datos y el comienzo de una organización de la información, se volvió sobre los datos, tanto primarios como secundarios, para poder agrupar al juego en diferentes categorías de tipos de juego.

A continuación se presentan las categorías de tipos de juego con sus respectivas etiquetas o nombres, describiendo los criterios utilizados con sus respectivos autores, para luego poder volver sobre las escenas e identificarlos dentro de ellas.

TIPOS DE JUEGO	DESCRIPCIÓN (s/ autores post-freudianos)	FASES (s/ Freud- Abraham- Maldavsky)
<p>- Cuidados primordiales. (Winnicott, 1966)</p>	<p>Todas aquellas acciones que puedan estar representando los cuidados sutiles que una madre (o algún sustituto) identificada con su bebé, pueda brindarle desde el sostén (apoyo de su yo al yo del bebé), propiciando la capacidad de enfrentar el mundo y avanzar en los procesos madurativos. Son los cuidados que representan a la <i>madre de devoción corriente</i> que le brinda la oportunidad de ser, a partir de la cual puede surgir todo lo que tiene que ver con la acción y la interacción desde la confianza básica.</p>	<p>O1</p>

<p>- Persecutorios (pasivo-succión)</p> <p>(Klein, 1962, 1965; citada en Segal, 1989)</p>	<p>Posición esquizo-paranoide:</p> <p>Fantasías de persecución proyectadas en personajes que agreden, avasallan o intentan aniquilar a otros personajes, produciéndoles experiencias de privación y dolor, y/o tratando de incorporarlos por acciones como succionar, chupar, tragar, etc.</p> <p>Escisión entre lo bueno y lo malo. Impotencia de los buenos ante la amenaza de los malos.</p> <p>Personajes buenos ideales, sin atributos negativos.</p>	
<p>- Cuidados primordiales.</p> <p>(Winnicott, 1966)</p>	<p>Idem anterior.</p>	<p>O2</p>
<p>- Persecutorios (sádico-canibalístico)</p> <p>(Klein, 1962, 1964 ; citada en Segal, 1989)</p>	<p>Posición depresiva:</p> <p>Personajes buenos fortalecidos y capaces de defenderse.</p> <p>Personajes malos con menor poder debido a la disminución de la proyección por fortalecimiento del yo, por tanto, menor temor y menor ansiedad paranoide.</p> <p>Integración de atributos buenos y malos en ambos tipos de personajes-objetos, debido a los procesos de integración yoica internos, por la repetición de procesos de proyección-introyección.</p> <p>Introyección por devoración. Ansiedad sobre la completa destrucción del mundo (interno proyectado hacia afuera), interactuando con la posibilidad de conservación y evocación de lo bueno. Aún así, agudos sentimientos de pérdida, culpa y nostalgia sin esperanzas de recuperación.</p>	

<p>- Reparatorios. (Klein, 1962, 1964 ; citada en Segal, 1989)</p>	<p>Todas aquellas situaciones que implican rescates o posibilidades de restauración y recreación que permitan recuperar a los personajes dañados por los ataques destructivos.</p>	
<p>- Persecutorios (sádico-expulsivo) (Maldavsky, 2013) (Abraham, citado en Sanfeliu, 2002)</p>	<p>Escenas en las que se intenta destruir al otro humillándolo, expulsándolo y burlándolo, transgrediendo incluso la ley. Confesiones de actos reñidos con la ley y la moral y las órdenes abusivas para que el destinatario haga algo opuesto a una ley general.</p> <p>Sentimientos de venganza. Denuncias, acusaciones, detracciones, insultos, delaciones, blasfemias, maldiciones.</p> <p>Implica ambivalencia y también sentimientos de culpa incluyendo la reparación.</p>	A1
<p>- Fort-dá. (Freud, 1920)</p>	<p>Escenas que impliquen la alternancia de desaparecer y volver, arrojar lejos de sí y recuperar, presencia y ausencia. Permanencia y existencia del objeto aunque no esté a la vista.</p>	
<p>- Retención-conservación. (Abraham, citado en Sanfeliu, 2002)</p>	<p>Tendencias amigables de conservación o retención del objeto, intentado controlarlo o poseerlo.</p>	
<p>- Orden y corrección. (Maldavsky, 2013)</p>	<p>Todo aquello que dá cuenta de legalidades culturales, orden, control y reglas que se cumplen o trasgreden reconociéndolas.</p> <p>Posiciones en el contexto de un orden o jerarquía social.</p>	A2

<p>- Movimientos espaciales. (Maldavsky, 2013)</p>	<p>Se ordena en torno de una ubicación espacial. Implica tanto la orientación, como la desorientación.</p>	<p>FU</p>
<p>- Secuencias temporales. (Maldavsky, 2013)</p>	<p>Reconocimiento de la temporalidad, aceptación o rechazo de la misma. Anticipaciones temporales. Consejos solicitados y ofrecidos, advertencias, premoniciones y presagios.</p>	
<p>- De seducción. (Maldavsky, 2013)</p>	<p>Todo lo que se dirige a captar la atención y la mirada del otro desde la exaltación de cualidades o llamados.</p>	<p>FG</p>

3.1.5. Resultados: Entrecruzamientos escenas / tipos de juego / fases libidinales.

Finalmente, como resultado del proceso dialéctico realizado hasta aquí, se pudieron encontrar las siguientes relaciones entre los datos y sus respectivas categorizaciones:

Fecha	ESCENAS	CATEGORIZACIÓN								
		TIPO DE JUEGO	FASES							
			O 1	O 2	A 1	A 2	F u	F g	Pre- edípico (+Primario)	Edípico (+Neurótico)
22/10/14	• Escondidas.	- Fort-dá			X				X	
	• El fantasma del edificio.	- Fort-dá			X				X	
		- Movimientos espaciales					X			
17/12/14	• El caracol tiene hambre.	- Persecutorio (sádico-canibalístico)		X					X	
03/06/15	• Cuidado con los dinosaurios y los otros animales.	- Persecutorio (sádico-expulsivo)			X				X	
		- Fort-dá			X			X		
		- Cuidados primordiales.	X	X					X	
		- Reparatorios.		X					X	
		- Persecutorio (pasivo-succión)	X						X	
		- Persecutorio (sádico-canibalístico)		X					X	
		- Retención – conservación.				X				
	• Haciendo una cueva para el	- Cuidados primordiales.	X	X					X	
		- Persecutorio	X						X	

	dinosaurio.	(pasivo-succión)								
		- Persecutorio (sádico-canibalístico)		X					X	
		- Retención – conservación.				X				
	• Llega una tormenta.	- Cuidados primordiales.	X	X					X	
		- Persecutorio (sádico-expulsivo)			X				X	
		- Persecutorio (pasivo-succión)	X						X	
- Fort-dá				X				X		
- Retención – conservación.					X					
09/12/15	• La casa maldita y el ataque zombie.	- Persecutorio (pasivo-succión)	X					X		
		- Persecutorio (sádico-expulsivo)			X			X		
		- Persecutorio (sád-canibalístico)		X				X		
		- Reparatorio		X				X		
		- Cuidados primordiales	X	X				X		
		- Secuencia temporal					X		X	
		- Fort-dá			X			X		
		- Movimientos espaciales.					X		X	
	• Alimentando al tesoro en la	- Cuidados primordiales	X	X				X		
		- Persecutorio			X			X		

	boca.	(sádico- expulsivo)								
		- Movimientos espaciales					X			X
		- Retención – conservación.				X				
	• Charla con el señor naranja.	- Orden y corrección				X			X	
		- Persecutorio (sád- canibalístico)		X					X	
		- Persecutorio (sádico- expulsivo)				X			X	
		- Retención – conservación.				X				
03/06/16	• Construyendo una casa.	- Orden y corrección				X			X	
		- Reparatorio		X					X	
		- Cuidados primordiales	X	X					X	
		- Retención - conservación				X				
	• Ataque zombie.	- Movimientos espaciales					X			X
		- Orden y corrección				X			X	
		- Persecutorio (sádico- canibalístico)		X					X	
		- Persecutorio (sádico- expulsivo)			X				X	
		- Secuencias temporales					X			X
02/12/16	• El zombie ataca robando una parte del tren.	- Fort-dá			X				X	
		- Persecución (sádico- canibalística)		X					X	
		- Movimientos espaciales					X			X

	- Reparatorio		X					X	
• El zombie y sus guantes para el frío.	- Cuidados primordiales	X	X					X	
	- Movimientos espaciales					X			X
	- Fort-dá			X				X	
	- Persecutorio (sádico-canibalístico)		X					X	
	- Reparatorio		X					X	
	- Orden y corrección				X			X	
• El tren no puede salir de la estación.	- Movimientos espaciales					X			X
	- Orden y corrección				X			X	
• Las víboras y su mamá.	- Persecutorio (sádico-canibalístico)		X					X	
	- Persecutorio (sádico-expulsivo)			X				X	
	- Reparatorio		X					X	
	- Orden y corrección				X			X	
	- Retención - conservación				X				
• El caracol va al colegio.	- Persecutorio (sádico-expulsivo)			X				X	
	- Fort-dá			X				X	
	- Movimientos espaciales					X			X
	- Orden y corrección				X			X	
	- Reparatorio		X					X	

Apartir de lo analizado se pudo observar en principio, un marcado predominio de las fases anteriores a lo que Abraham (citado en Sanfeliu, 2002) denominó, la frontera entre las regresiones neuróticas y psicóticas. Es decir, mayor insistencia en la representación de cuestiones orales y anales primarias, modificado a partir de diciembre de 2015, momento en el que se puede visualizar la aparición de tipos de juegos que se corresponden con las etapas anal secundaria y fálico uretral. Por lo cual se observa que en correspondencia con ello, aparecieron también marcas edípicas, y por tanto, de un modo de funcionamiento que podría llegar a suponerse como más neurótico, no en el sentido de cambios estructurales, sino en el surgimiento de aspectos más conservados de la personalidad del niño.

Según Maldavsky, parafraseando a Lacán (1945; citado en Maldavsky, 2013) respecto de la temporalidad psíquica, destacó que todos los deseos aunque surjan en edades tempranas, quedan re-significados en la fase fálica, en que la vida psíquica se reordena en torno a los conflictos edípicos y la amenaza de castración. Considerando entonces el proceso de retroacción, como aquél por el cual los sucesos antiguos adquieren una nueva significación en un momento posterior, quizás pueda hipotetizarse que algo de ello tuvo lugar a través del desarrollo del tratamiento, y más específicamente, del desarrollo del juego dentro de él.

Esto coincide con los aportes de Cecchi (2005) a partir de los cuales se considera posible la construcción de nuevos modos de interacción, a pesar de los padecimientos de orden psicótico que un niño pueda presentar. Según Klein (1929), el jugar le permite al niño proyectar afuera las representaciones superyoicas más tanáticas y alivianar de esa manera, la presión ejercida en su mundo interno. A consecuencia de ello, a medida que esa presión disminuye, se alivianan las representaciones de los objetos malos y la respectiva omnipotencia de su crueldad. Con lo cual le es posible al niño avanzar en un proceso de integración que lo va poniendo a salvo de las amenazas de aniquilación, en tanto el yo se va fortaleciendo.

Para Rodolfo (2014) una de las funciones tempranísimas del jugar se relaciona con el concepto de narcisismo y sus necesarias diferenciaciones internas que conducen a la protounificación corporal, llamando primarias a todas aquellas actividades que contribuyen con ello. Como efecto se obtiene el armado de un cuerpo con una superficie sin discontinuidades graves que puedan producir destrucciones autísticas, depresivas o psicóticas. Teniendo en cuenta que el yo es ante todo corporal (Freud,

1923) quizás se pueda suponer que a través de la repetición de juegos primarios, se han dado procesos de unificación y fortalecimiento que permitieron el avance hacia modos pulsionales más complejos como lo muestran los emergidos a partir de diciembre de 2015.

3.1.6. Resultados de cambios psíquicos en relación a los verbos utilizados en el lenguaje del juego (Algoritmo David Liberman. ADL).

En este apartado se analizarán los verbos utilizados en sesiones seleccionadas a partir de cortes en el proceso transcurrido entre octubre de 2014 y diciembre de 2016, con el propósito de poder visualizar cambios psíquicos en relación a las corrientes psíquicas (Freud, 1918), según el predominio de fases de la libido teorizadas desde el psicoanálisis y retomadas por Maldavsky (2013) en el Algoritmo David Liberman (ADL).

Freud (1918; citado en Maldavsky, 2013) utilizó el concepto de corrientes psíquicas como la articulación compleja entre sectores que podían tener entre sí un nexo más o menos armónico o conflictivo, dependiendo de la diversidad de conflictos con el mundo y el modo particular y único de cada sujeto para hacer frente a las vicisitudes de la vida .

Según Maldavsky (2013) existe consenso en la comunidad psicoanalítica acerca del peso en la combinación entre defensas y deseos que atañen a las corrientes psíquicas, en la determinación tanto de las estructuras psicopatológicas como en las no patológicas, como en ciertos rasgos funcionales de cada sujeto en su vida afectiva o laboral.

Freud (1915) puso el énfasis en la importancia de las pulsiones y los deseos como motores de la vida psíquica. Respecto de la pulsión y sus cuatro componentes, fuente somática, empuje, objeto y meta, consideró el empuje o drang como la exigencia para que lo psíquico realice la tramitación correspondiente y refiere al deseo como ese aspecto motivacional que lleva a que cada sujeto se esfuerce en determinada dirección y no en otra, de acuerdo al influjo ambiental en relación al influjo interno propio del mismo. Cada pulsión sexual (Freud) se distingue por una zona erógena que es una región del cuerpo en la cual una estimulación despierta sentimientos placenteros, y a ello sigue una respuesta activa como podría ser el chupeteo, camino por el cual el psiquismo pretende reiterar dicha vivencia placentera. Freud (1915; citado en Maldavsky, 2013) definía a la meta por un verbo, que se corresponde con el tipo de

acción que despierta una vivencia placentera en quien la realiza: succionar, defecar, etc..

Maldavsky (2013) propone en base a ello, un repertorio de siete pulsiones y los deseos correspondientes. Según el autor (Maldavsky), cada una de estas pulsiones es el fundamento de un deseo específico, el cual se caracteriza porque ya le exigencia pulsional correspondiente se ha enlazado con representaciones, con huellas mnémicas, entre ellas las representaciones verbales.

ADL. Algoritmo David Liberman (Maldavsky, 2009):

El ADL ha sido diseñado para detectar fijaciones pulsionales y defensas y su estado en el discurso. En estudios sobre nuevos desarrollo en investigaciones sobre cambios clínicos en psicoterapia (Maldavsky, 2009), donde se destaca el valor de las investigaciones clínicas sobre cada caso en particular, se ha resaltado la importancia del ADL para estudiar las combinaciones específicas entre diferentes mecanismos funcionales y patógenos de un paciente, ya sea correspondiente a cambios positivos como a negativos durante un tratamiento. El algoritmo fue desarrollado a partir del interés por realizar investigaciones sistemáticas de entrevistas y sesiones empleando instrumentos diseñados desde conceptos psicoanalíticos. El mismo ha contribuído a enriquecer notablemente la comprensión clínica de casos complejos, así como la construcción o reelaboración de algunos sectores de la teoría psicoanalítica (Maldavsky).

Para analizar el discurso del paciente en las escenas intrasesión toma en cuenta tres niveles de análisis, los relatos, los actos de habla (frases y componentes paraverbales) y las palabras. Para el análisis de las pulsiones y los deseos, dispone de varios instrumentos. El estudio de los relatos y los componentes verbales y paraverbales se realiza apelando a grillas específicas, y el estudio de las palabras, recurriendo a un programa computarizado.

El inventario de las fijaciones pulsionales que el ADL detecta incluye: líbido intrasomática (LI); oral primaria (O1); sádico oral secundaria (O2); sádico anal primaria (S1); sádico anal secundaria (S2); fálico uretral (FU) y fálico genital (FG). La única que no será considerada para el análisis es la líbido intrasomática, aunque sí incluída en los porcentajes de este trabajo ya que de excluirla cambiarían los mismos, debido a que

Freud (1926, citado en Maldavsky, 2013) si bien menciona la extraordinaria investidura narcisista que reciben ciertos órganos inmediatamente después del nacimiento, no ha profundizado en ella.

Entonces, el diccionario computarizado del ADL (Maldavsky, 2013) permite detectar los deseos en las palabras del hablante. Para ello se han considerado los criterios de selección expresados a continuación. Es necesario aclarar que aquellas palabras-verbos que no son tomados por el diccionario, es porque no se las considera con una localización psíquica.

- Deseo oral primario (O1): Se privilegian las escenas ligadas al pensar abstracto, lo cual implica la aparición de aparatos utilizados como medios para extraer datos y conclusiones (telescopios, computadoras, etc.). En cuanto a la motricidad importa el uso de la lengua o de los dedos. De ello deriva “prestidigitador”, “filmar”, “televisar”, “abstraer”, “esencializar”, “sed”, entre otros.

- Deseo oral secundario (O2): Escenas de sacrificio que refieren al sufrimiento, a tolerar, a las expresiones de los sentimientos, al amor, a la vida en familia, por lo cual quedan incluidos “soportar”, “doler”, “entristecer”, “egoísmo”, y otros.

- Deseo anal primario (A1): Escenas de luchas vengativas, justicieras, propias del gozar con la humillación de otro, de cuya debilidad se abusa, constituye una diversión contrapuesta al aburrimiento. Las escenas de encierro o de parálisis motriz impotente en la derrota, y las palabras usadas como actos. “Denunciar”, “delatar”, “aburrir”, “insultar”, “divertir”, “traicionar”, “encarcelar”, y otros.

- Deseo anal secundario (A2): Escenas de un juramento público solemne en un contexto institucionalizado dan lugar a que se incluyan “deber”, “tradición”, “estudiar”, “moral”, y otros que aluden a la tentativa de dominar y controlar mediante un saber ligado a los hechos concretos. También “limpiar”, “biblioteca” y otras.

- Deseo fálico uretral (FU): El apego a la rutina o la imposibilidad de rescatarse de ella suele implicar que el hecho de salir deje al personaje desorientado, carente de brújula. Interrogantes como “dónde”, “cuándo”, ligados a la localización témporo-espacial. Verbos como “orientar”, “ubicar”, “localizar”. Verbos que aluden a la regulación de las distancias y el contacto.

- Deseo fálico genital (FG): Importa la búsqueda del embellecimiento al engalanar los propios encantos con adornos, cobra relieve la tentativa de impactar estéticamente a través de configurar o modelar la propia imagen según lo que el hablante supone que el otro desea. Búsqueda de ser modelado siguiendo una manera, una forma, y ello conduce a jerarquizar la pregunta “cómo”, y a que los adverbios de modo (terminados en “mente”) que responden a ella, pasen a integrar el archivo correspondiente. “Alhaja”, “regalar”, “asco”, “adornar”, “pollera”, “moño”, y otros.

En este caso, para analizar el discurso del paciente se trabajó sobre las palabras, específicamente en los verbos utilizados intrasesión, a través del programa computarizado (Maldavsky, 2013), sobre las siguientes sesiones seleccionadas: 22 de octubre de 2014; 17 de diciembre de 2014; 03 de junio de 2015; 09 de diciembre de 2015; 03 de junio de 2016 y 02 de diciembre de 2016.

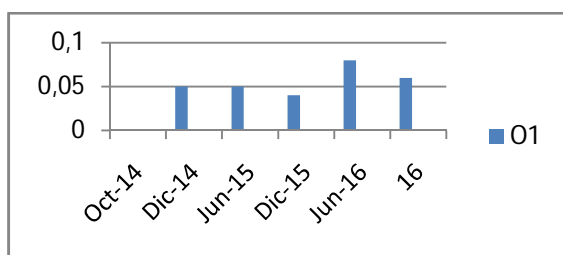
El criterio por el cual se seleccionaron las escenas se correspondió con: en principio se tomó la primer escena que estaba grabada en los inicios del tratamiento el 22 de octubre de 2014, y luego, se hizo un corte cada seis meses a partir del 17 de diciembre de 2014, que fue cuando se combinó con el niño y su familia la frecuencia de dos veces por semana, lo cual permitió que pudieran cumplir al menos con una, ya que anteriormente no se lograba. También es a partir de allí que pudieron verse ya algunos cambios en proceso en comparación con los primeros tres meses de tratamiento, tanto en relación a la transferencia como al juego, aunque los mismos fueron sucediendo de manera gradual y desde un proceso no lineal impregnado de avances y retrocesos.

A partir de ello, se obtuvo el análisis y los resultados detallados a continuación.

Análisis sobre los resultados ADL:

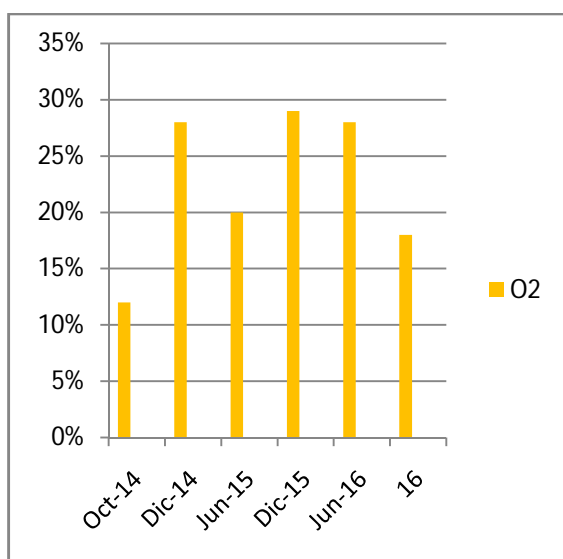
A continuación se analizarán los resultados del Algoritmo David Liberman (ADL), retomando los porcentajes detallados en los informes arrojados desde el programa computarizado. Se comparó la evolución de los deseos en cada fase y a través de todo el período tomado, en base a lo teorizado por Maldavsky (2013).

- Deseos Orales Primarios:



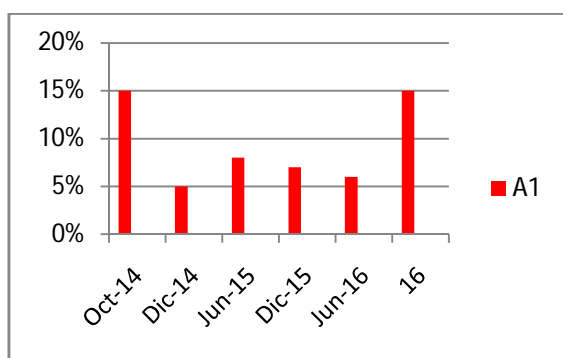
Se observa que al inicio no se expresaron deseos orales primarios, y luego surgieron siendo en 2016 más altos. Los mismos se corresponden con el pensar abstracto implicando la utilización de aparatos como medios para extraer datos. Sólo se vió un incremento de ello al final del proceso, que tan sólo lo emparejó un poco, con el resto de los deseos.

- Deseos Orales Secundarios:



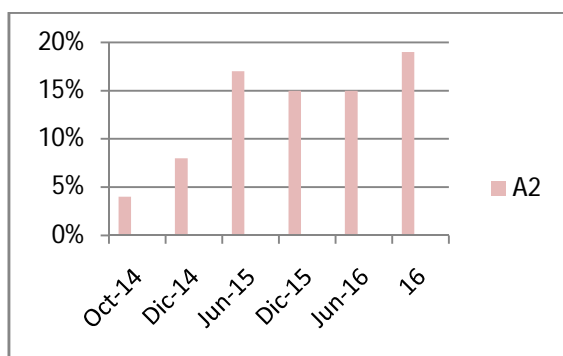
Al inicio los deseos orales secundarios correspondientes a escenas de sufrimiento, sacrificio y dolor, presentaron un porcentaje muy bajo. Después de diciembre de 2014, es decir, luego de tres meses de tratamiento, cuando ya el niño comenzó a expresar la crueldad de los personajes, subió casi al porcentaje más alto, y aunque con alguna variación así se sostuvo hasta el final, donde pudo descender.

- Deseos Sádico-Anal primario:



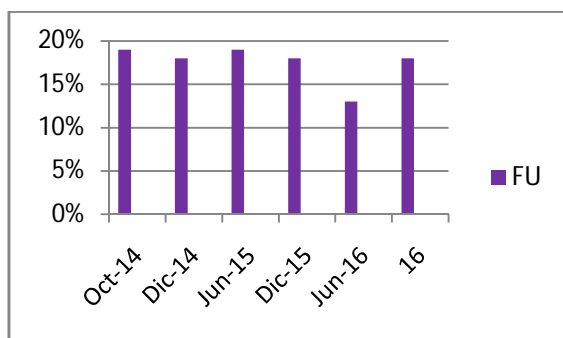
Los deseos de venganza, justicia, humillación y goce, con escenas de encierro , denuncias, encarcelamientos, delatamientos, impotencia ante la derrota, etc...; tuvieron peso al principio y al final, pero en el período de diciembre de 2014 a junio de 2016, en que lo personajes crueles y su omnipotencia (O2) no admitían ningún tipo de freno en manos de otros personajes, se mantuvieron en su mínima expresión. Por lo que se puede llegar a hipotetizar que primaba el deseo de expresar dichas crueldades, pero no de su acotamiento.

- Deseos Sádico-Anal secundario:



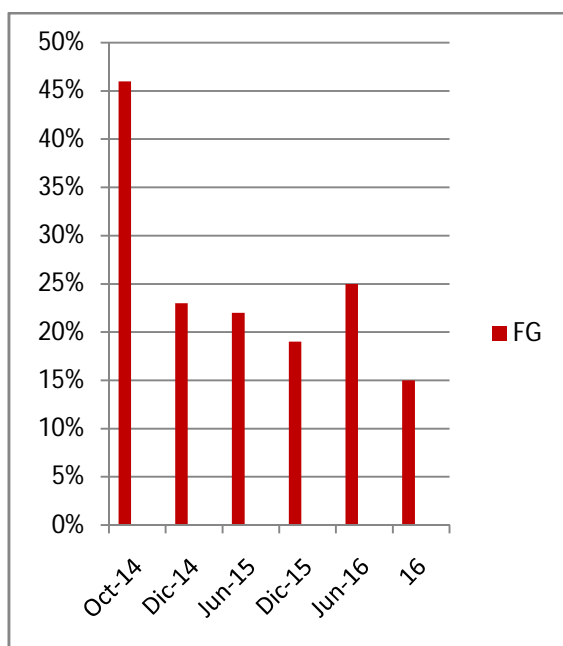
En lo que respecta a los deseos de ordenamiento, dominio y control, en función del deber, la tradición, la moral y el estudio, recién a mediados de 2015 pudieron observarse como motivación que se sostuvo hasta el final, siendo más relevante en el último período. Momento que coincidió con el incremento del deseo del niño de aprender en la escuela y con el interés por la incorporación de juegos reglados.

- Deseos Fálico Uretrales:



Los deseos relacionados con la coordenadas témporo-espaciales se mantuvieron estables y descendieron sólo en junio de 2016. Lo cual se puede suponer que tuvo alguna relación con la estabilidad témporo-espacial del tratamiento, y el descenso con la anticipación del cambio de lugar-consultorio, sólo en junio de 2016, como momento de transición de lo mismo.

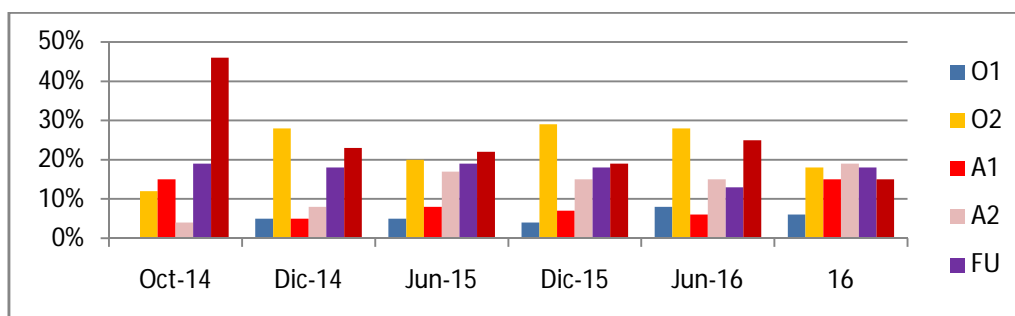
- Deseos Fálicos Genitales:



Se observa en el inicio una elevada expresión de deseos fálicos genitales, que descende considerablemente tres meses después, en los resultados de diciembre de 2014, para mantenerse más o menos estable por los dos años que siguieron. Podría hipotetizarse que hubo en los inicios una gran tentativa de impactar estéticamente a través de configurar o modelar la propia imagen según lo que el hablante supone que el

otro desea, como una manera de búsqueda de aceptación y alojamiento en ese otro, que una vez que fue percibido como logrado le permitieron al niño un descenso de ello.

- Deseos en su conjunto:



Considerando los resultados aportados desde el ADL, se puede ver cómo los deseos correspondientes a pulsiones parciales se han emparejado hacia el final del tratamiento, sin que predomine demasiado uno sobre otro como se pudo observar al principio y en los meses que siguieron. En diciembre de 2016, la analidad secundaria subió, en tanto que los deseos orales secundarios y fálicos genitales descendieron casi hasta emparejarse con lo demás.

Podría hipotetizarse entonces que la sexualidad infantil, luego de haberse realizado un trabajo desde el cual se facilitó la expresión de la misma y sus conflictos o traumas subyacentes a través del juego, ha descendido su ebullición.

Parafraseando a Laplanche (2007), fase libidinosa se define como la etapa del desarrollo del niño caracterizada por una organización de la libido bajo la primacía de una zona erógena y por el predominio de un modo de relación de objeto. En tanto que el proceso de la represión llamado normal, está relacionado con el abandono de una zona por otra, es decir la declinación de una determinada zona sexual (Freud, 1897; citado en Laplanche). Para Freud (1913-1915; citado en Laplanche) existe desde la infancia una verdadera organización de la sexualidad muy parecida a la del adulto, en la que las pulsiones parciales se combinan y finalmente subordinan bajo la primacía de los órganos genitales (el masculino), en que se reconoce un objeto sexual y una cierta convergencia de las tendencias sexuales sobre el mismo (Freud, 1923; citado en Laplanche). Se puede hipotetizar nuevamente, que a la luz del emparejamiento de las fases en el último período, algo de ello fue sucediendo.

En ese sentido y por otro lado, Ferenczi (citado en Laplanche, 2007) en un ensayo acerca de la evolución de la actividad libidinal reconoció que la misma desemboca en un predominio del principio de realidad sobre el principio de placer. Laplanche agrega, basado en diversos autores psicoanalistas, que sólo la formación del yo puede explicar dicho paso, ya que el desarrollo del yo es el que permite la diferenciación entre sí mismo y el mundo exterior, el aplazamiento de la satisfacción, el control relativo sobre los estímulos pulsionales, etc.

El principio de realidad por sobre el principio de placer entonces, es solidario con el incremento de la capacidad de postergación de la satisfacción, lograda por un yo fortalecido y capaz de hacer diferenciaciones sustanciales entre el sí mismo y el mundo exterior, lo cual podría estar dando cuenta de procesos de separación, individuación del niño con respecto a sus objetos primarios, sumado a la capacidad de apaciguar las crueldades y el abuso que los mismos ejercían en principio sobre él.

CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES Y APORTES DE LA TESIS.

4.1. Conclusiones.

El propósito de la investigación fue comprender e interpretar el entramado lúdico en el tratamiento psicopedagógico de un niño, con la intención de poder realizar codificaciones y categorizaciones en tipos de juego que permitieran comenzar a construir un método de observación sobre los cambios psíquicos, traspolable a otros tratamientos.

Ello tuvo lugar a partir de la selección de seis encuentros, dentro de un continuo de sesiones enfocadas hacia el despliegue del conflicto psíquico y la actividad representativa, transcurridas durante veintiocho meses, desde septiembre de 2014 a diciembre de 2016. La elección del caso para la muestra fue instrumental, puesto que se consideró que hubiera un diagnóstico para el cual los cambios fuesen muy significativos y visibles, y el despliegue lúdico amplio en actividad representativa.

Se indagó en los aportes psicoanalíticos que pudieran contribuir con el proceso de construcción dialéctico de la teoría fundamentada para armar las categorías, y se trabajó sobre los objetivos detallados a continuación.

Como objetivo general: Diferenciar tipos de juego simbólico en el transcurso del desarrollo del juego de un niño en relación con cambios psíquicos y fases o etapas libidinales.

Y como objetivos específicos:

- a). Explorar y describir las escenas simbólicas que puedan dar lugar a diferentes tipos de juego.
- b). Interpretar significados y sentidos de los diferentes tipos de juego, realizando acciones de codificación y categorización.
- c). Analizar las corrientes psíquicas como representantes de modos pulsionales expresadas a través del lenguaje verbal, con el Algoritmo David Liberman (ADL).
- d). Identificar e interpretar las situaciones a partir de las cuales se pueda inferir procesos de cambio psíquico.
- e). Conocer las relaciones significativas entre situaciones de cambio psíquico, fases o etapas libidinales y tipos de juego desarrollados, en relación a las corrientes psíquicas manifestadas.

A partir del trabajo de campo se obtuvieron los siguientes resultados:

En relación a los dos primeros objetivos, se pudo llegar a realizar una categorización en Tipos de Juego, organizados en torno a la comprensión e interpretación de las escenas lúdicas desplegadas como datos primarios, articulados con los secundarios provenientes de teorizaciones psicoanalíticas. Dicha categorización, quedó conformada de la siguiente manera:

CATEGORIZACIÓN: Tipos de Juego	Fases libidinales:					
	Preedípicas				Edípicas	
	O1	O2	A1	A2	FU	FG
• Cuidados primordiales. (Winnicott, 1966)	X	X				
• Persecutorios (Pasivo-succión). (Klein, 1962-1965; citada en Segal, 1989)	X					
• Persecutorios (Sádico-canibalístico). (Klein, 1962-1965; citada en Segal, 1989)		X				
• Reparatorios. (Klein, 1962-1965; citada en Segal, 1989)		X				
• Persecutorios (Sádico-expulsivo). (Klein, 1962-1965; citada en Segal, 1989)			X			
• Fort-dá. (Freud, 1920)			X			
• Retención-conservación. (Abraham, citado en Sanfeliu, 2002)				X		
• Orden y corrección. (Maldavsky, 2013)				X		
• Movimientos espaciales. (Maldavsky, 2013)					X	
• Secuencias temporales. (Maldavsky, 2013)					X	
• De seducción. (Maldavsky, 2013)						X

Una vez logrado el ordenamiento de los datos primarios que la observación en el campo fue requiriendo, desde la comprensión e interpretación pudo accederse a un ordenamiento mayor en las categorizaciones recién planteadas. Luego, se volvió sobre las escenas para aplicar dichas categorizaciones y así poder verificar la ocurrencia de cada una de ellas.

A partir de ello se observó una predominancia de juegos preedípicos y anteriores a la división realizada por Abraham (citado en Sanfeliu, 2002) entre analidad primaria y secundaria (correspondientes a las regresiones psicóticas) hasta diciembre de 2015, es decir, luego de dieciséis meses de tratamiento. Desde entonces surgieron las marcas de analidad secundaria, y edípicas, sobre todo en la fase fálico uretral, que se sostuvieron

hasta la finalización en diciembre de 2016. Lo cual podría estar indicando que frente a los conflictos psíquicos representados, las corrientes psíquicas manifestadas por el niño se fueron complejizando en tanto pudieron entrar en juego cuestiones de posibilidades de conservación de los objetos, de orden y legalidades culturales, y edípicas con sus respectivas coordenadas témporo-espaciales, entre otras como diferenciación sexual (falo-castrado), complejo de Edipo y castración.

Teniendo en cuenta los dos últimos objetivos referidos a cambios psíquicos y su relación con las corrientes psíquicas manifestadas a través de los tipos de juego, se pudo observar que la variación en los modos pulsionales, desde cuestiones preedípicas hacia la aparición de marcas edípicas, concuerda con los cambios que acontecieron en el proceso en su conjunto.

Paulatinamente, conforme la terapia fue avanzando, tanto el niño como su familia, fueron aceptando los límites témporo-espaciales del encuadre sosteniendo los encuentros con mayor regularidad. El principio de realidad fue adquiriendo mayor peso y aceptación por parte de Patricio, acompañado del incremento en la tolerancia a las frustraciones como finalización de la sesión, límites con respecto a otros espacios a los que no podía acceder irrumpiendo en cualquier momento, diferenciación entre momentos de juego y momentos de otras cosas, tolerancia ante la espera y la postergación, incremento del proceso secundario, interacción con otros diferenciados, etc. Su lugar y el de los otros, se fue delimitando a tal punto que defendió el propio oponiéndose a que lo cambien de terapeuta a mediados de 2016, fundamentando que no quería que nadie lo sacara de su lugar ni lo separaran de la “doctora Laura”.

Es posible suponer entonces que el “niño apéndice” de su madre (Cecchi, 2005), que porta un defecto constitucional en el yo, que reproduce interminablemente la relación patógena debido a la repetición traumática de una modalidad vincular que lo captura impidiéndole desprenderse y adquirir un sentido de identidad, cedió al punto tal que le fue posible participar, habitar y defender todos sus espacios.

Otra cuestión visible que contribuye con lo supuesto respecto de la construcción de un lugar interno, fue el uso primero y su caída paulatina después, de los objetos transicionales. Para Winnicott (1971) los objetos transicionales son de importancia vital en defensa contra la ansiedad depresiva ante la amenaza de una privación, más específicamente de las separaciones. Se puede hipotetizar que los objetos que Patricio se llevaba al finalizar cada sesión, cumplían dicha función transicional, y fueron

perdiendo peso en la medida que tomó mayor consistencia el entretejido de la trama personal de objetos diferentes de sí. Según el autor (Winnicott) tales objetos pertenecen a un estado intermedio entre cierta incapacidad para reconocer y aceptar la realidad, y su creciente capacidad para ello.

Lo expresado hasta aquí, también se vió reflejado de manera progresiva, en el interior del proceso lúdico en su conjunto:

- Fue tolerando ausencias, postergaciones, espera, discontinuidades sin desplegar ansiedades psicóticas que lo condujesen a pasajes al acto en escapismos o repliegues.
- Aceptación del encuadre dentro del espacio y tiempo de las sesiones, momentos de inicio y finalización.
- Reconocimiento y oposición al paso del tiempo, y utilización del mismo en su propio beneficio.
- Disminución del sadismo de los personajes crueles, representando también atributos buenos integrados y disminuyendo la necesidad de control y dominio sobre el otro y las situaciones.
- Mayor plasticidad en la utilización de recursos materiales y simbólicos.
- Inclusión y aceptación de reglas.
- Aceptación de límites y mayor tolerancia frente a las frustraciones.

Con el objetivo de analizar las corrientes psíquicas como representantes de modos pulsionales expresadas a través del lenguaje verbal, con el Algoritmo David Liberman (ADL), se pudo visualizar la variación de los deseos del niño puestos en el juego también como modos que en principio expresaron pulsiones parciales, desde una tendencia perverso-polimorfa en perpetua ebullición (Freud, 1905), que posteriormente se combinaron y emparejaron más hacia el nivel de la fase fálica uretral. Lo cual podría hipotetizarse como el avance de la expresión de los conflictos de la sexualidad infantil hacia una combinación de las pulsiones y finalmente subordinación bajo la primacía de los órganos genitales (el masculino), en relación a un proceso en el que se podría suponer que tuvo lugar una represión llamada normal, relacionada con la

declinación de una determinada zona sexual predominante (Freud, 1897; citado en Laplanche, 2007).

	O1	O2	A1	A2	FU	FG
10 / 2014	0%	12%	15%	4%	19%	46%
12 / 2014	5%	28%	5%	8%	18%	23%
06 / 2015	5%	20%	8%	17%	19%	22%
12 / 2015	4%	29%	7%	15%	18%	19%
06 / 2016	8%	28%	6%	15%	13%	25%
12 / 2016	6%	18%	15%	19%	18%	15%

Por otro lado, Ferenczi (citado en Laplanche, 2007) en un ensayo acerca de la evolución de la actividad libidinal reconoció que la misma desemboca en un predominio del principio de realidad sobre el principio de placer. Laplanche agrega, basado en diversos autores psicoanalistas, que sólo la formación del yo puede explicar dicho paso, ya que el desarrollo del yo es el que permite la diferenciación entre sí mismo y el mundo exterior, el aplazamiento de la satisfacción, el control relativo sobre los estímulos pulsionales, etc.

Para el autor (Laplanche, 2007), el principio de realidad por sobre el principio de placer entonces, es solidario con el incremento de la capacidad de postergación de la satisfacción, lograda por un yo fortalecido, capaz de hacer diferenciaciones sustanciales entre el sí mismo y el mundo exterior. Todo ello podría estar dando cuenta de procesos de separación, individuación del niño con respecto a sus objetos primarios, sumado a la capacidad de apaciguar las crueldades y el abuso que los mismos ejercían en principio sobre él.

Considerando el último objetivo acerca de conocer las relaciones significativas entre situaciones de cambio psíquico, fases o etapas libidinales y tipos de juego desarrollados, en relación a las corrientes psíquicas manifestadas; se puede concluir que:

El niño ha expresado a través de su juego, de sus modos de interacción con otros y en la aceptación del encuadre, cambios psíquicos como modificaciones sucedidos en la

transferencia momento a momento (Slapak, et. al., 2002); o como en decir de Bo (2009), a medida que avanzó el proceso terapéutico se produjeron cambios en las modalidades de resolución de las situaciones conflictivas; o también como es para Rego (2009), en complejizaciones y transformaciones de la actividad representativa en tanto cambio y despliegue de las posibilidades sustitutivas en la dinamización de la circulación pulsional.

Dichos cambios se vieron reflejados tanto desde los indicadores propuestos por Slapak, et. al. (2002), como por los de Lucero y Hamuy (2009), pudiendo resumirse como cambios en:

- Incremento en la tolerancia a la frustración.
- Sostenimiento del encuadre.
- Principio de realidad.
- Armado del yo.
- Posibilidades de ligazón de objetos (lazo con pares y adultos).
- Flexibilidad, riqueza y heterogeneidad en la actividad representativa.

En ese sentido, el conflicto psíquico (Rego, 2009) dotado de una fuerza pulsional destructiva, tanática, manifestada a través de desinvertimiento psíquico y por tanto en dificultades para aprender lo nuevo, fue cediendo paso a la función objetalizante, ligadora, ofertadora de placer en el invertimiento de nuevos objetos sociales y de conocimiento observado también, a través del deseo de investigar expresado por el niño al final del proceso.

Lo expresado hasta aquí concuerda con las teorizaciones de Cecchi (2005) en tanto, siendo que el niño padecía una enfermedad de orden psíquico estructural, fue posible encontrar el origen de esa subjetivación ayudando a rearmarla y con ello tener un aparato psíquico más adecuado para funcionar en esta cultura. Para Winnicott (1960) contar con el sostén desde el espacio transferencial de un ambiente facilitador que favorezca los procesos de integración brindando una continuidad existencial, la personalización y la capacidad de establecer relaciones objetales interactuando desde un self verdadero, posibilita un camino de cambios. Según Klein (1929) el cambio es posible si a través de la personificación en el juego, el analista logra asumir los roles

hostiles requeridos, produciendo un pasaje de las imagos que inspiran ansiedad hacia identificaciones más benévolas de mayor aproximación a la realidad.

Sumado a ello, las corrientes psíquicas como modo particular y único de cada sujeto para hacer frente a las vicisitudes de la vida (Freud, 1918) y su variación, expresada a través de los resultados del ADL, que demostró el emparejamiento de las motivaciones pulsionales; fueron reflejadas también a través de la variación en los tipos de juego categorizados, pasando de un modo con predominio preedípico a otro con mayor expresión edípica. Para Lacán (1945; citado en Maldavsky, 2013), todos los deseos, aunque surjan en edades tempranas, quedan re-significados en la fase fálica, en que la vida psíquica se reordena en torno de los conflictos edípicos y la amenaza de castración. Lo cual es debido a procesos de retroacción, por el cual los sucesos antiguos adquieren una nueva significación en un momento posterior.

Por lo tanto, se concluye que la categorización del desarrollo lúdico en tipos de juego realizada desde este trabajo, permitió la visualización de modificaciones en proceso reflejando cambios psíquicos acontecidos, a través de diferentes modalidades de despliegue del mismo. Con lo cual es posible traspolarlos a otros tratamientos con el propósito de continuar con un proceso de investigación que deberá aplicarse, cuestionarse y enriquecerse desde nuevos trabajos de campo. Y si bien, aún no es un método acabado, concluido en una forma definitiva, puede ser el principio de nuevas investigaciones.

4.2. Discusión.

Finalmente retomando los interrogantes iniciales, en el marco de poder utilizar los aportes de este trabajo en otros tratamientos, se recomienda tener en cuenta lo siguiente:

- Respecto a la pregunta de si ¿es posible conocer el entramado del juego con una profundidad tal que al utilizarlo estratégicamente se sepa qué es lo que se está movilizandoy modificando de la subjetividad de un niño?. Se considera que si bienconocer el entramado del juego con profundidad es un objetivo muy ambicioso, es posible penetrar en su trama haciendo uso de las categorías establecidas, observando a

través de ellas, algunas de las modificaciones en proceso. Aunque, se sugiere continuar trabajando sobre ello para mejorarlas o descubrir nuevas.

En relación a saber qué se modifica o moviliza de la subjetividad de un niño, algo de ello fue posible, aunque también conduce a la necesidad de continuar pensando con otros profesionales cada una de las conclusiones arrojadas desde este trabajo, en pos de mejorar y refinar las reflexiones.

- Acerca de ¿cuál es la relación existente entre el entramado del desarrollo del juego simbólico y los cambios psíquicos acontecidos o por acontecer?, se ha podido demostrar que existe relación entre ambos. Sin embargo, tiene que ver con un proceso singular y único que responde a una pareja terapéutica determinada, situada en un tiempo y lugar irrepetible, en medio de infinidad de factores que se entrecruzan e inciden de manera también singular. Lo cual da cuenta de la necesidad de realizar conclusiones que partan del caso por caso, cuidando de no realizar generalizaciones que descontextualicen los hallazgos.

- Sobre si ¿es posible desarrollar estrategias dentro del juego que propicien los cambios que un niño necesita?, no se ha investigado desde este trabajo. Para esta pregunta serán necesarias otras investigaciones.

- En cuanto a si ¿se puede establecer un método flexible y abierto, aplicable a cada caso en su singularidad, que permita esclarecer lo que sucede en cada entramado lúdico en particular?, desde el comienzo de esta investigación se pensó en la construcción de un método flexible y abierto.

Más allá de las categorías establecidas a través de las cuales se pretendió realizar una generalización que permitiera la aplicación en otros tratamientos, la comprensión e interpretación de las mismas es individual. Con ello se quiere decir que corresponde a cada trama lúdico-terapéutica, en la contemplación de las manifestaciones singulares de cada niño inmerso en la complejidad de su conflictiva psíquica y actividad representativa, en relación a ese otro que sostiene el ambiente facilitador, a partir del cual construyen juntos un trazo único.

Finalmente, ¿es posible realizar en el entramado lúdico del tratamiento de un niño diferenciaciones en tipos de juego, de acuerdo a las fases del desarrollo de la sexualidad infantil, que den cuenta de los cambios psíquicos y su evolución reflejados en las

corrientes psíquicas?.Con esta última pregunta quizás se abarca el sentido más amplio de la existencia de este trabajo, el cual le dio su carácter de insistencia y motivación.

Se puede hipotetizar que es posible indagar a través de los tipos de juego los modos pulsionales expresados en corrientes psíquicas de acuerdo a las fases libidinales desplegadas, y ver reflejado desde allí, algunos cambios psíquicos y su evolución. Será necesario continuar investigando, traspolándolo a otros tratamientos para poder verificar si es verdaderamente aplicable en otros casos, y si se llega a las mismas conclusiones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdalá, A., Jiménez, M. & Martínez, A. (2005). El Juego y los Juguetes: un derecho olvidado de los niños. *Revista Acta Pediátrica de México*, 26 (4), pp. 214-221. Recuperado el 19 de Abril de 2015, de: www.biblioteca.vaneduc.edu.ar
- Aberastury, A. (1968/2005). *El niño y sus juegos* (2a. ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Arbiser, S. (2010). Karl Abraham. Sus principales ideas acerca del desarrollo psicosexual. *Psicoanálisis*, XXXII (1), pp. 113-125. Recuperado el 17 de junio de 2017, de: <http://www.verticespsicologos.com/sites/default/files/Principales-ideas-acerca-del-desarrollo-psicosexual.pdf>
- Arroyo, M., Montes, G., Odio, D., Hechavarría, E. & Despaigne, R. (1998). Lactancia Materna. Su Reproducción en los Juegos de Roles. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 14 (2), pp. 156-159. Recuperado el 19 de Abril de 2015, de: www.biblioteca.vaneduc.edu.ar
- Bo, T. (2009). Abriendo dimensiones para la intervención terapéutica. En L. Wettengel y G. Prol (comps.). *Clínica psicopedagógica y alteridad* (1a. ed., pp. 195-206). Buenos Aires: Noveduc.
- Cecchi, V. (2005). Psicosis. *Los otros creen que no estoy, Autismo y otras psicosis infantiles* (1a. ed., pp. 21-33). Buenos Aires: Lumen.
- Cecchi, V. (2005). Psicosis confusional. *Los otros creen que no estoy, Autismo y otras psicosis infantiles* (1a. ed., pp. 35-44). Buenos Aires: Lumen.
- Cordella, P., De la Fuente, I., Prado, B. & González, F. (2012). El Juego del Espejo: diferencias entre díadas madre-hijo Urbanas y Rurales Mapuche en Chile. *Revista Chilena de Pediatría*, 83 (5), pp. 445-453. Recuperado el 19 de Abril de 2015, de: www.biblioteca.vaneduc.edu.ar
- Díaz, M. D. (2007). La Importancia del Juego en el Desarrollo Psicológico Infantil. *Revista Psicología Educativa*, 13 (2), pp. 133-149. Recuperado el 19 de Abril de 2015, de: www.biblioteca.vaneduc.edu.ar
- DSM-IV-TR. (2002). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (1a. ed.). España: Elsevier Masson.

- Efron, A. M., Fainberg, E., Kleiner, Y., Sigal, A. M. & Woscoboinik, P. (2007). La hora de juego diagnóstica. En M. L. Siquier de Ocampo, M. E. García Arzeno & E. Grassano (comps.). *Las técnicas proyectivas y el proceso psicodiagnóstico* (1a. ed., pp. 195-221). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Freud, S. (1900). La interpretación de los sueños. En *Sigmund Freud Obras completas*, (2a. ed.). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1905). Tres ensayos de teoría sexual. En *Sigmund Freud Obras completas*, (2a. ed., pp. 157-188). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1908). El creador literario y el fantaseo. En *Sigmund Freud Obras completas*, (2a. ed., pp. 123-135). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1915). Pulsiones y destinos de pulsión. En *Sigmund Freud Obras completas*, (2a. ed., pp. 105-134). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1920). Más allá del principio de placer. En *Sigmund Freud Obras completas*, (2a. ed., pp. 12-18). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1923). El yo y el ello. En *Sigmund Freud Obras completas*, (2a. ed., pp. 21-29). Buenos Aires: Amorrortu.
- Gomberoff, E. (2008). “Jugar el Juego Propuesto”: Acerca del Analista y las Propuestas Lúdicas del Niño. *Revista de la Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires*, 30, pp. 269-284. Recuperado el 21 Abril de 2015, de: www.biblioteca.vaneduc.edu.ar
- Guerra, C. O. (2003). Símbolo y Juego Simbólico en el Niño. Análisis de un caso. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 12, pp. 83-104. Recuperado el 02 de Julio de 2015, de: http://www.daletiempoaljuego.comjuguetesgel_juego_simbolico_prieto_mmedi n-795.pdf
- Klein, M. (1929). La personificación en el juego de los niños. En *Amor, culpa y reparación*(5a. ed., pp. 205-215). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Kornblit, A. (2007). Hacia un modelo estructural de la hora de juego diagnóstica. En M. L. Siquier de Ocampo, M. E. García Arzeno & E. Grassano (comps.). *Las*

técnicas proyectivas y el proceso psicodiagnóstico (1a. ed., pp. 223-234). Buenos Aires: Nueva Visión.

Krause, M., De la Parra, G., Aristegui, R., Dagnino, P., Tomicic, A., Valdés, N., Vilches, O., Echavarri, O., Ben-Dov, P., Reyes, L., Altimir, C., Ramírez, I. (2006). Indicadores Genéricos de Cambio en el Proceso Psicoterapéutico. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38, pp. 299-325. Recuperado el 19 Abril de 2015, de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v38n2/v38n2a06>

Laplanche, J. & Pontalis, J. B. (2007). *Diccionario de psicoanálisis* (1a. ed.). Buenos Aires: Paidós.

Lewin, M. (2004). Juego, Fantasía: Del más allá al Espacio Transicional. *Revista de la Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires*, 26, pp. 351-374. Recuperado el 06 Abril de 2015, de: www.biblioteca.vaneduc.edu.ar

Lucero, A. & Hamuy, E. (2009). El dispositivo grupal en una niña con dificultades en el reconocimiento de la alteridad. En L. Wettengel y G. Prol (comps.). *Clínica psicopedagógica y alteridad* (1a. ed., pp. 75-91). Buenos Aires: Noveduc.

Luzzi, A. M. & Bardi, D. (2009). *Estudio del Juego de Niños en el contexto de la Psicoterapia Psicoanalítico Grupal* (Proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto: Acta Académica). Pp. 68-70. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología. Recuperado el 23 de Abril de 2015, de: <http://www.aacademica.com/000-020/175>

Maldavsky, D. (2009). Nuevos desarrollos en investigaciones de diagnóstico y cambio clínico en psicoterapia. *Itinerario*, 4(11). Recuperado el 05 de abril de 2017, de <http://www.itinerario.psico.edu.uy/revista%anterior/DecimoPrimerNumero.htm>

Malkavsky, D. (2013). *ADL. Algoritmo David Liberman. Un instrumento para la evaluación de los deseos y las defensas en el discurso*. (1a. ed.). Buenos Aires: Paidós.

Mantilla, L. (1992). El Juego y el Jugar, ¿un camino unilineal y sin retorno?. *Revista Estudio sobre las culturas contemporáneas*, 4 (12), pp. 101-123. Recuperado el 21 de Abril de 2015, de: www.biblioteca.vaneduc.edu.ar

- Mayan, M. (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos: Módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales*. Recuperado 05 de abril de 2015, de: <http://www.ualberta.ca/iqim//odfs/introduccion.pdf>
- Montero, I. & León, O. (2007). Guía para nombrar los Estudios de Investigación en Psicología. *Revista International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7 (3), pp. 847-862. Recuperado el 15 de septiembre de 2015, de: http://www.aepc.es/ijchp/GNEIP07_es.pdf
- Ponce, O. (2010). Karl Abraham: Las relaciones objeto. *Imago*. Extraído el 17 de junio de 2017 de: <http://imago-digital.blogspot.com.ar/2010/08/karl-abraham-de-la-consideracion.html>
- Prieto García-Tuñón, M^a A., Medina Rubio, R. (2005). El Juego Simbólico, Agente de Socialización en la Educación Infantil: Planteamientos Teóricos y Aplicaciones Prácticas. Recuperado el 05 Junio de 2015, de: http://www.daletiempoaljuego.com/juguetes/g/el_juego_simbolico_prieto_medina-795.pdf
- Rego, V. (2009). Transformaciones de la producción simbólica en el proceso terapéutico. En L. Wettengel y G. Prol (comps.). *Clínica psicopedagógica y alteridad* (1a. ed., pp. 181-194). Buenos Aires: Noveduc.
- Rodulfo, R. (2014). Significante del sujeto/significante del superyó: las oposiciones, las ambigüedades. En *El niño y el significante. Un estudio sobre las funciones del jugar en la constitución temprana* (1a. ed., pp. 55-75). Buenos Aires: Paidós.
- Ruiz, R. M. (2010). Memoria y Psique Freudiana en el Juego de la Fantología. *Revista Andamios*, 7 (14), pp. 201-224. Recuperado el 21 de Abril de 2015, de: www.biblioteca.vaneduc.edu.ar
- Sánchez, M. del R.& Grillo, M. (2004). Juego y Enactment en Psicoanálisis de Niños. *Revista de la Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires*, 26 (2), pp. 407-419. Recuperado el 06 Abril de 2015, de: <http://www.biblioteca.vaneduc.edu.ar>
- Sanfeliu, I. (2002). Karl Abraham: El origen de la teoría de las relaciones objetales. *Frenia*, II (2), pp. 33-59. Recuperado el 17 de junio de 2017, de: <http://www.revistaaen.es/index.php/frenia/article/download/16377/16223>

- Segal, H. (1989). La posición esquizo-paranoide. En *Introducción a la obra de Melanie Klein* (10a. ed., 29-42). Buenos Aires: Paidós.
- Segal, H. (1989). La posición depresiva. En *Introducción a la obra de Melanie Klein* (10a. ed., 71-84). Buenos Aires: Paidós.
- Segal, H. (1989). Reparación. En *Introducción a la obra de Melanie Klein* (10a. ed., 95-105). Buenos Aires: Paidós.
- Slapak, S.; Passalilcqua, A.; Cervone, N.; Menestrina, N.; Luzzi, A. M.; Samaniego, C.; Padawer, M.; Nuñez, A. M.; Simonotto, T.; Ramos, L.; Pestana, L.; Grigoraviâus, M.; Alvarado, M.; Ferrari, G.; Berenstein, I. (2002). Cambio Psíquico: Técnicas e Instrumentos de Evaluación Aplicados a Niños que realizan Psicoterapia Psicoanalítica Grupal. *Revista da Vetor Editora*, 3. Recuperado el 06 Abril de 2015, de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?scrip=sci_arttext&pid=S167673142002000100006
- Stefani, G., Andrés, L. & Oanes, E. (2014). Transformaciones Lúdicas. Un estudio preliminar sobre Tipos de Juego y Espacios Lúdicos. *Revista Interdisciplinaria*, 31 (1), pp. 39-55. Recuperado el 21 de Abril de 2015, de: www.biblioteca.vaneduc.edu.ar
- Tettamanti de Viera, L. (2010). El juego y la infancia. *Teoría y clínica psicoanalítica del juego y del dibujo*, (1). Recuperado en 2010, de la base de datos Campus Virtual de APdeBA.
- Ungar, V. (2001). Imaginación, fantasía y juego [Versión electrónica]. *Revista de la Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires (Psicoanálisis APdeBA)*, 23, pp. 695-711. Recuperado el 06 Abril, 2015 de: www.biblioteca.vaneduc.edu.ar
- Vademecum. (2017). *Su fuente de conocimiento farmacológico*. Recuperado el 28 de julio de 2017, de: <http://www.vademecum.es>
- Valls, J. L. (2005). Prólogo. En Cecchi, V. *Los otros creen que no estoy, Autismo y otras psicosis infantiles* (1a. ed., pp. 7-10). Buenos Aires: Lumen.
- Valls, J. L. (2009). *Diccionario freudiano* (2a. ed.). Buenos Aires: GabyEdiciones.

- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vega, A. L. (2000). La importancia de los recursos materiales en el juego simbólico. *Revista de medios y educación: Pixel-Bit*. 14 (sn). Recuperado el 02 de Julio de 2015, de: <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n14/n14art/art142.htm>
- Winnicott, D. (1960). *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*. Buenos Aires: Paidós.
- Winnicott, D. (1966). La madre de devoción corriente. En C. Winnicott, R. Shepherd & M. Davis (comps.) *Los bebés y sus madres* (1a. ed., pp. 19-32). España: Paidós.
- Winnicott, D. W. (1971). Objetos Transicionales y Fenómenos Transicionales. En *Realidad y Juego* (pp. 17-45). Argentina: Gedisa.
- Winnicott, D. W. (1971). El juego: exposición teórica. En *Realidad y Juego*, (pp. 61-79). Argentina: Gedisa.
- Winnicott, D. W. (1971). El juego: actividad creadora y búsqueda de la persona. En *Realidad y Juego*, (pp. 79-93). Argentina: Gedisa.
- Zukerman, P. (2010). Juegos en la obra de Freud (hasta 1920). *Teoría y clínica psicoanalítica del juego y del dibujo*, (2). Recuperado en 2010, de la base de datos Campus Virtual de APdeBA.

ANEXOS

1. *Consentimiento informado.* (En la investigación el nombre del niño fue cambiado)

SOLICITUD DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA CONFECCIÓN DE TRABAJOS CON FINES DIDÁCTICOS Y/O DE INVESTIGACIÓN, CON POBLACIÓN INFANTIL.


Por la presente doy mi consentimiento para que se puedan utilizar elementos aportados en las sesiones durante el transcurso del tratamiento del niño/a Garabal Adam Bautista....., como parte del proceso de aprendizaje en la confección de trabajos con fines didácticos y/o de investigación.

Manifiesto haber sido informado/a que se garantiza la confidencialidad de los datos y el anonimato de mi persona y la de mi hijo/a, y estar satisfecho/a con las explicaciones que se me han brindado.

Presto plena conformidad a su realización.

Fecha: 16 de Septiembre de 2019.....
Firma: [Firma].....
Aclaración: Ramiro Silveira Jessica E......
Documento: 28141960.....

2. Informe escolar:

	DIPREGEP 5116 02224 - 422875
Glew, 6 de mayo de 2014	
Nombre del Alumno: Adam Bautista Garabal Informe del Equipo de Orientación Escolar	
<p>El niño ingresa en 1º año E.P. en el año 2012. Los primeros días de clase el niño muestra resistencia en el ingreso a la escuela. Posteriormente traslada su resistencia al ingreso al salón. Se acuerda con su madre que lo acompañe en los primeros minutos de clase hasta iniciar las actividades. Tras los recreos ingresaba con algunas dificultades al salón y se escondía bajo las mesas. Desde los primeros días de clase, Bautista se muestra inquieto y en otras oportunidades retraído. Permanecía en el salón en silencio sin vincularse con sus compañeros. Por momentos corría sin parar en círculos por el patio, jugaba a aparecer y desaparecer tras las paredes (está – no está). En las escasas oportunidades en que ingresaba al aula, se ubicaba de rodillas o en “cuatro patas” tras un rincón, tras una estantería, rodeándose de cajas o sillas.</p> <p>Fuera del aula se trabajó con cajas y plasticolas de colores, mostraba por momentos buena predisposición, compenetrándose en la tarea, sin prestar atención al momento del recreo y a la circulación y movimiento de sus compañeros. En el uso de la plasticola se observó que presionaba el pomo hasta acabar con su contenido. Parecía disfrutar esta acción. En los juegos improvisados fuera del aula se observaron dificultades para seguir pautas, sin poder precisar si estas dificultades se deben a problemas de comprensión o de aceptación de las mismas o a una combinación de ambas posibilidades. La comunicación con Bautista era compleja y no seguía los canales esperados y habituales para la edad del niño. Frente a preguntas e invitaciones podía responder, después de mucha insistencia, con monosílabos, frases breves u órdenes (<i>hacélo vos, traéme vos</i>), aunque con mayor frecuencia no responde ni se conecta tampoco a través de la mirada con su interlocutor. Frente a propuestas de lectura, escritura y numeración como parte de un juego, mostraba resistencia. Hacia fin de año, Bautista logró realizar algunas producciones en el cuaderno y permanecer en el aula hasta finalizar la jornada escolar, respetando los tiempos de recreo.</p> <p>Bautista comenzó el año escolar 2013 con dificultades similares a las del inicio del año pasado, demostrando resistencia a la permanencia en el aula, como así también para el trabajo en el cuaderno. En sucesivas ocasiones ingresa al salón, pero luego escapa del mismo para buscar referentes de la escuela, ya sea los directivos o miembros del E.O.E., demostrando negatividad al trabajo con temáticas de la currícula escolar, solo aceptando propuestas de juego. Cuando se enfrenta con la negativa al juego, y la indicación al trabajo en el cuaderno, el niño muestra</p>	
1	



Colegio Superior Victoria

J. Alvarez 292 - Glew

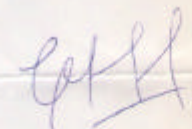
DIPREGEP 5116

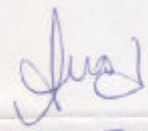
02224 - 422875

resistencia, se tira al piso o se esconde tras los árboles. Durante la jornada escolar, transcurre muy poco tiempo dentro de aula.

Si bien hacia fines de ese año se observaron ciertos avances en su adaptación a la rutina escolar y en el comportamiento en relación a sus compañeros, este año parece haber retrocedido en estos logros. Se muestra desconectado del entorno, con poco registro de las situaciones propuestas por la docente y grupo de pares. Ha comenzado a manifestar conductas agresivas no observadas anteriormente, tales como: morder, patear, escupir, golpear con objetos, poniéndose en situación de riesgo (rotura de vidrio, colgarse de árboles, escapismos). Habitualmente intercala períodos caracterizados por estas conductas con otros de retraimiento en los cuales permanece dentro del salón, escondiéndose debajo de los bancos o en rincones del aula. Siendo el tercer año de escolaridad primaria se observa en Bautista el mismo tipo de juego del inicio de su escolaridad, monótono, rigidizado y estereotipado vinculado al juego con cajas de cartón. La intervención de otro en su juego es vivida por el niño como una intrusión frente a la cual reacciona violentamente.

En el trabajo con la familia se observaron muchas dificultades en la adherencia a los tratamientos tanto del niño como de los adultos. Los espacios ofrecidos por el Hosp. P. Elizalde consistían en controles trimestrales de la medicación y alguna intervención esporádica a nivel de la dinámica familiar.


Lic. David A. Progeni
Psicólogo
O.E.


Lic. Ana Inés Grao Lico
Trabajadora Social
O.S.

3.Desgrabaciones:

3.1. 22 de Octubre de 2014.

Sesión desgrabada:

Patricio – ¡Hola!

Laura – Decí quien sos. Cómo te llamas.

P – No me acuerdo.

L – ¿No? Bueno. ¡Hola, hola! Sí, acá. Hoy estamos con Patri. ¡Eh! Vamos a armar una historia con... ¿con qué?, ¿con los cuadrados?

P – Con todo esto.

L – ¿Y quiénes son? Cuadrados

P – Y círculos

L – ¿Y, rectángulos?

P – Y rectángulos.

L - ¿Y qué más? ¿Y?

P – Triángulos.

L – Triángulos, muy bien. ¡Luz, cámara, acción! Empieza la historia. Bueno, ¿Quién era qué había tocado el timbre? A ver. Voy a andar por acá. Este edificio lleno de rectángulos que me arme yo.

P – Éste.

L – A ver.

P – Éste.

L – No hay nadie.

P – Éste.

L - ¿Cómo puede ser que no aparezca nadie? A mí me tocaron el timbre. Yo sé que me tocaron el timbre. A ver. Voy a ir por éste lado. ¡Hay, tampoco! ¿No será alguien que se está escondiendo? ¿Es alguien que se está escondiendo Patri? ¿Vos qué opinas?

P - Mira atrás.

L - ¿Miro atrás? A ver. ¡Uhí! No vi nada yo. Pero algo se movió. No sé bien que era, pero algo se movió. ¡Mmm! Para mí que es un círculo o un triángulo, o un cuadrado.

P - (Hace ruido golpeando algo)

L - ¿Vos qué pensas? ¿Qué es?

P - Mirá.

L - Un círculo travieso.

P - Sí.

L - A ver. Vamos a ver. ¡Uhí! ¡Otra vez se fue! ¡No me deja verlo, se esconde! ¿Se esconde? ¿Desaparece?

P - Sí.

L - ¿Desaparece? ¡Noo! Para mí que esta atrás del edificio ¿Vos qué decís?

P - No sé.

L - ¿Lo voy a buscar?

P - Sí

L - ¿Lo encuentro si lo busco atrás del edificio?

P - Sí

L - A ver. Vamos a ver. Vamos a ver. ¡No está Patri! ¡No está!

P - ¿No está?

L - Es un círculo muy travieso, se me desaparece. A ver si voy por el otro lado. ¡Uh! ¡No! Tampoco. ¿No sé por acá? No, tampoco está. Pero yo lo veo, eh. Yo lo veo que se escapa y se va a esconderse. ¡Y si se esconde esta atrás de algún lado! No desaparece. A ver, vamos a buscar.

P – Me ... a ... tiene que llamar a su amiga triangula.

L - ¡Triangula! ¡Veni triangula! ¿Qué te pasa cuadrado? ¿Qué te pasa? Estoy buscando un círculo travieso que se me viene escondiendo por atrás del edificio de rectángulo. No lo puedo encontrar. No lo puedo agarrar. Se esconde tan rápido que no lo puedo ver. Y yo sé que por algún lado anda. ¡Ahí lo escucho! ¡Ahí lo escucho! ¡Ay, si tenes razón! ¡Vamos, vamos! ¡Vamos a buscarlo! ¡Vamos a atraparlo! ¡Ya sé que podemos hacer cuadrado! ¿Qué podemos hacer triángulo? Yo voy por un lado y vos vas por el otro. Dale, vamos. A la una, a las dos y a las tres. ¡Chucuchucuchucucu! ¡Pim, pum! ¡Ay!

(Risas)

L – ¡No! Triángulo ¿Qué me haces?

P – (Se ríe)

L – Bueno cuadrado perdóname, no te vi. Vamos a buscar al círculo. Bueno vamos de vuelta, dale. A la una, a las dos y a las tres. ¡Uhí! ¡Pim, pum!

(Risas)

L – Otra vez me chocaste triángulo. ¿Pero sos salame vos? Dale.

(Risas)

L – Vamos a buscarlo otra vez. A la una, a las dos y a las tres. ¡Chucuchucuchucucu!

P – ¡ASHGR!

L - ¡Oh, apareció! ¿Lo viste? ¡Sí, sí! Lo ví. Como una ráfaga de luz. Así rapidísimo. Vino y se fue.

P – ¡ASHGR!

L – Mira otra vez. ¿Qué rápido que es ese círculo? ¿Sabes por qué es rápido? ¿Por qué? Porque rueda. ¡Ahh! ¡Uhí, uhí, uhí! ¡Mira, mira, mira! ¡Ahí está! ¡Atrapalo de ese lado! ¡Dale! ¡Atrapalo! ¡Atrapalo! ¡Puj, puj, puj!

P – (Se ríe)

L – ¡Y otra vez se nos escapó! ¡Ahí está, mirá! ¡Ay! ¡Puj! ¡Uh!

P – (Se ríe)

L – Es muy rápido. Nunca vamos a poder atrapar al círculo.

P – ¡Piujj!

L - ¡Uh, encima vuela! No, nosotros de volar no tenemos ni idea.

P – ¡Piujj! ¡Piujj!

L – No, veni círculo. Hacete amigo. ¿No anda? No sé. ¡Círculo! ¡Hola!

P - ¡Buu!

L - ¡Ay! No habla, che. Asusta. Nos quiere asustar. Sí, vamos a tratar de que hable. ¡Círculo! No tengas miedo círculo, veni. Presentate. No te escondas más. ¡Hola círculo! Responde círculo. ¡Te queremos conocer! Tenemos ganas de conocerte. Aparece, dale. ¿Qué tiene vergüenza?

P – Sí.

L – ¡Ah! ¡Círculo, no tengas vergüenza! Dale, vení. Vamos a jugar. Vení que tenemos un auto recién armado por Patri, que tiene ruedas y todo. Dale.

P – Están golpeando la puerta.

L – ¡Ah! Bueno. ¿De dónde abrimos? De acá. ¡Chuck, chuck, chuck! Ya te abrimos. ¡Oh! ¡Hola círculo! ¡Mucho gusto!.

P – ¡Vamos! ¡Vamos! ¡Ija!

L - ¿A dónde quieres ir? ¡Mira que nosotros no somos tan rápidos como vos, eh! ¡Si, viste círculo, nosotros no rodamos por el piso!

P – Mira, vinieron todos.

L - ¡Uh, mira! ¡Ah! ¿Será que es un? ¿Qué será? ¿Por qué habrán venido todos?

P – Para buscar a sus hijos.

L – ¿A buscar a sus hijos?

P – Sí.

L – ¿Y donde están sus hijos? ¿se escondieron también como círculo?

P – Sí.

L – ¿Sí?

P – Sí.

L – ¿Y dónde los buscamos? ¿Vos qué decís? (Susurrando) Acá dentro se pueden esconder algunos, mira. Se pueden esconder acá. Acá están lo hijitos, mira. Toma. A ver. Ahí está. ¡Oh, cuántos!

P – ¡Ay! ¡Ay! ¡Me asusté!

L – Se nos cayó el edificio.

P – ¡Me asuste!

L – Vamos a armarlo de vuelta al edificio ese. A ver.

P – Esta es la puerta.

L – ¡Ah! Esta es la puerta, tenes razón. Ahí, este acá.

P – Este venía de acá, mira.

L – ¿Ese es del techo?

P – ¡Uhí! Poneselo, poneselo, así no se cae la puerta aquella. Y éste, ¿Acá era, no?

P – Sí.

L – ¿Y acá esta el timbre?

P – Sí.

L – Ahí está.

P – (Aplaude)

L - Ah, acá. Bueno nosotros vinimos ah... estem... lo que pasa es que tenemos que buscar a nuestros hijos que parece que están jugando a las escondidas, vistes. ¡Aja, triángulo! ¿Y cómo es tu hijo? Y es un triángulo como yo. Pero chiquitito. ¡Ah, mira! ¿Y vos cuadrado? Y yo tengo otro hijo chiquitito, pero no es igual que yo, es un círculo.

Tengo un hijo que es un círculo. ¡Ahh! ¿Y puede un cuadrado tener un hijo que es un círculo? ¿Eh?

P – No.

L - ¿No?

P – No.

L – ¡Mmm! ¿Y cuadrado que vas a hacer vos? No, yo tengo un hijo que es un círculo porque ... porque es así. Los hijos a veces son distintos a los papas, eh. ¡Ah! ¿Viste vos?

P – ¡Jjaa!

L – Bueno, te vamos a ayudar a buscarlo. ¿Vos decís que tenemos que encontrar un círculo? ¡Sí, sí, sí! ¡Mi hijo es un círculo, es un círculo! Bueno, vamos a buscarlo. Vamos a buscar el círculo ahí, el hijo del cuadrado. A ver. ¡Toc, toc, toc, toc, toc!

P – ¡No hay nadie!

L – ¿Cómo no hay nadie? ¿Quién me está contestando ahí?

P – ¡Buuuu! Soy un fantasma.

L – ¡Ayy! No esperaba que sea un fantasma cuadradote, grandote. ¿Qué hacemos ahora?

P – ¡Quiero que se alejen de aquí!

L – No te preocupes. No le tengamos miedo.

P – Porque si no los voy a mataaar.

L – ¡No fantasma! Salí de ahí, que tenemos que encontrar al hijo del cuadrado. ¡Toc, toc, toc, toc, toc!

P – ¡Buuuu!

L – Pero ¡Me cacho en diez! Vamos a golpear de vuelta, a ver si al fantasma se le van las ganas de asustar. ¡Toc, toc, toc, toc, toc! ¡Ay, me agarró miedo! ¡Ay, a mí también! ¡Corramos, corramos! ¡Aahhh!

P – ¡Ahí va! ¡Puff! (ruido de que algo se cayó)

L – ¡Uh! ¡Qué podes que tiene ese fantasma, che!

P – ¡Viste ese poder!

L – Vamos a tener que juntarnos todos porque hay un fantasma ahí dentro, donde están los hijos escondidos. Y no nos deja entrar. Tenemos que ir todos juntos, para que no tenga tanta fuerza. Vamos, vamos a llamar a los otros cuadrados. Dale, vamos a llamarlos. ¡Cuadrados, triángulos! ¡Ahí vamos! ¿Qué paso? No pudimos entrar a buscar a nuestros hijos.

P – ¡Vamos, abran!

L – ¡Hay un fantasma que no los deja salir!

P – ¡Vamos! ¡Salgan de ahí!

L – ¡Vamos! ¡Vamos! ¡Que hay que salir! ¡Vamos! ¡Vamos!

P – ¡Espera, espera! Quiero abrir.

L – A ver, dale. Nosotros te ayudamos a abrir de acá.

P – ¡Abre! ¡Abre!

L – Abran que tenemos que irnos ya. Termina la hora y nos tenemos que ir. No podemos dejar a nuestros hijos ahí adentro. ¡Vamos! ¡Ay! ¡Ahí salieron!

P – ¡Ahí están!

L – ¡Hola Mami, mami, papi, papi! ¡Hola! ¡Hola! ¡Ehhh!

P – Métanse ahí.

L – ¿Ahí van a jugar?

P – Sí, a ver si todos se quieren meter ahí.

L – Acá hay otro.

P – ¿A dónde fue?

L – Ahí está.

P – ¿Están todos?

L – Sí. ¡Vamos adentro, vamos adentro a jugar! ¡Vamos! ¡A saltar! ¡Ehh! ¡Esto está buenísimo!

P – ¡Bruumm!

L – ¡Ay! ¡Ajajaja! ¡Me asustaste! Ahí está, mira. ¡Ehh!

P – ¿Cómo se llama esta historia?

L – ¿Esa de ahí? ¿De ese juego?

P – Sí.

L – Castillo. ¿Y ésta? La que jugamos hoy ¿Cómo se llama?

P – A ver. Separémoslo.

L – Bueno, ya los podemos guardar. Podemos guardar los rectángulos acá. Los cuadrados acá. Y círculos ahí.

P – Los cuadrados acá.

L – Dale. Y los triángulos en otro.

P – Los cuadrados acá.

L – Colorín colorado, este cuento...

P – Se ha terminado.

L – Muy bien

3.2. 17 de diciembre de 2014.

Sesión desgrabada:

Laura - ¿Cómo se llama este cuento?

Patricio - El caracol tiene hambre y todos los cuadrados y círculos y triángulos y..., no sé no, sé qué más...

L- Bueno, vamos a ir armándolo. ¿Lo dejamos por ahí?. Listo, dale, ¿qué le damos de comer?

P- Eh... quiero fruta.

L- Uh, no tengo fruta.

P- ¡De naranja!

L- A ver, a ver... de naranja. ¡Uh!, alguien que quiere entrar, están golpeando la puerta, ¿quién será?

P- Voy a ver...

L- Fijate. No le abras ¡eh!. ¿Quién era?

P- No hay nadie.

L- Acá tenés una naranja para el caracol. Tres naranjas tenés ahí. A ver..., acá tenés unos limones, ¿no le gustan los limones?. ¡Tres limones!

P- A ver..., sí.

L- ¿Más hambre tiene?

P- ¡Sí!

L- Estas son unas cajitas que tienen adentro... ¿helado?, ¿helado de qué puede ser?

P- De chocolate.

L- ¿Y los caracoles comen helado de chocolate che?. ¿Cómo se llama este caracol?

P- Eh..., Caracoliano

L- ¿Caracoliano?, ¿cómo es?, a ver decime de vuelta...

P- Soy Caracoliano.

L- ¿Cómo te va Caracoliano?. Yo creo que tengo unos amigos por ahí, vamos a ver. A ver, a ver... ¿Cómo te va Caracoliano?, nosotros también tenemos hambre y nos dijeron que acá hay mucha comida y bueno, vinimos para acá. ¡Ay sí!, nosotros...

P- ¡Comansé a ellos!

L- Yo soy Amarillo y yo soy Violeta.

P- Eh... ¿qué comen ustedes?

L- No sé, creo que los triángulos me pueden llegar a gustar ¡eh!. Voy a probarlos, ¿cuántos triángulos tengo acá?. Uno, dos, tres... uh bueno, me voy a comer un par. Y yo me voy a comer estos dos... am, am, am. Uy me comí uno, quedó uno sólo, quedó uno solo. Ay sí, yo me estoy comiendo estos que son tres, am, am, am, am, am. Uy me comí uno yo también y me quedaron dos, ¿se puede seguir comiendo acá?

P- Sí

L- ¡Ay! me quedó uno solo.

P- ¡Ay no!, ¡se atropellaron!. Este lo dejamos que descansa

L- ¿Caracoliano?

P- Sí, metelo a dormir. ¿Qué pasó?. ¿Qué pasó?

L- Me comí todo. ¿Ché no hay otra cosa para comer?, ¿cuadrados?, ¿otra cosa?...

P- Se lastimaron, se dieron contra los triángulos.

L- Y sí, ¿tanta hambre tenían?. ¡¡Pobrecitos, cómo quedaron!!

P- ¡Mirá cómo quedaron!. Mirá.

L- ¡Uh!, le quedó la cara chata. Así toda derecha le quedó la cara porque se la dio así contra el triángulo: “¡Paf!”

P- (risas) Mirá lo que les pasó.

L- ¡Eso por tener tanta hambre toda junta les pasó!. ¡Por favor queridos coman despacio! ¡No ven cómo quedan!. Bueno..., ¿y ahora?

P- Mezclalos a todos.

L- Bueno ¿vamos a mezclarlos a todos?, ¿y ahora qué hacemos?

P- Y... voy a darte algunos puntos más.

L- Bueno, ¿colorín colarado, no?, ¿el cuento terminó o sigue?

P- No.

L- ¡Ah bueno!, ¿sigue?

P- Sí

L- ¡Ah bueno, perdón!

P- Te estoy juntando de más. Mirá que después me voy a quedar con algunos, ¿eh?

L- ¡Uh!, ahí está llamando mamá

P- ¿Por qué?

L- Porque tenemos que charlar algunas cositas. Con vos también, vamos a parar esto.

3.3. 3 de Junio de 2015 .

Sesión desgrabada:

Laura- ¡Buen día Patri!

Patricio - ¡Buen día!

L- ¿Vamos a grabar otro cuento hoy?

P- Sí.

L- ¿Sabes como se va a llamar?

P- No lo sé.

L- ¿No sabes? Muy bien, ¿De que se va a tratar? ¿Sabes algo de que se va a tratar?
¿Quiénes van a participar del cuento? Presentalos a los personajes.

P- ¡Los dinosaurios y los otros animales!

L- ¡Muy bien! Luz, cámara ...

P- Acción

L- Ponemos por acá este. Acá va a molestar, ¿Acá? Ahí está. ¿Saco esto yo?

P- Dijiste que había de los otros globos

L- Estos. Todos estos son nuevos. Antes no los teníamos.

P- Cuidado con estos animales.

L- Bueno. ¿Esos que están ahí son peligrosos?

P- Sí.

L- Mmm

P- Mira, elegite unos

L- ¿Uno de estos?

P- Sí.

L- ¿Cuál? ¿Cualquiera de estos que están acá? ¿Este puede ser? Este me gusta.

P- Mamá...mamá. No encuentra a la mamá.

L- ¿Dónde está mi hijito? ¿Dónde está?

P- Mamá...

L- ¿Hola?

P- Mamá...

L- ¡Oh hijito ahí estás!

P- Mamá..

L- ¿Qué te pasa? Espera que pego la vuelta que tenemos un acantilado ahí y no puedo pasar. ¡Acá estoy! ¡Acá estoy! Hola, tanto tiempo que no te veía.

P- Me voy a subir arriba tuyo.

L- ¡Uy! Dale que te llevo. Vamos. Vamos que te llevo a caballito dale. Vamos a cruzar el río, cuidado agarrate fuerte. Agarrate fuerte. Ahí está. Vamos a ir por donde no estén los leones y los tigres. ¡Uy! Está por todos lados. Vamos de este lado. Acá, que no pueden cruzar el río esos animales. Ahí está, este es un lugar seguro. ¡Uy! También viene el hipopótamo. ¡Weeek weeek! ¡Pájaro, pájaro!

P- ¡Ggggg!

L- Pájaro quédate aquí cerca. Estamos rodeados. Estamos rodeados de animales feroces.
¡Weeeek weeeek!

P- ¡Buuu!

L- ¡Weeeek weeeek!. Mirá como lo cuida. Mirá como lo cuida la mamá. ¡No, se robó el tesoro! ¡Noooo! ¡Nuestro tesoro!

P- Hay alguien durmiendo. ¡Shh!

L- ¿Hay alguien durmiendo adentro del tesoro?

P- Sí.

L- Pero ese era nuestro tesoro.

P- Gggg

L- No..

P- ¡Aléjate que estoy durmiendo!

L- Devuélvame mi tesoro

P- Estoy durmiendo, cállate.

L- Uy como voy a hacer... Mamá dinosaurio... ¿Qué pasó?

P- Chan chan chan chan

L- El hipopótamo está durmiendo adentro del tesoro y no me puedo ni acercar. ¡Ay no!
Nuestro tesoro, ¿Qué haremos?

P- Chan chan chan chan

L- Ahí se asomó el tiburón. No creo que sea tan malo con el tiburón.

P- Chan chan chan chan...No abre. Sácala, sácala.

L- Ahí lo saco, espera que lo agarro de una pata porque sino me va a morder. Chik chik
chik chik.

P- Yo lo voy a cuidar. Me voy a quedar aquí adentro a vigilar, ¿Entendido?

L- ¡Muy bien! Sí quedate tiburón ahí. Yo devuelvo al hipopótamo al lugar. Ahí está.
Chik chik chik chik.

P- ¡Ahhhhh!

L- ¿Ese es buenito? ¡Ay un pichoncito de dinosaurio! ¿Buscas a tu mamá también? Acá está mira. Ahí está tu mamá.

P- Ahí vinieron más amigos.

L- Ah mirá que suerte, que bueno.

P- ¿Si lo pongo aquí?

L- Ponelo.

P- Ahí vinieron más amigos.

L- ¿Quién está pidiendo ayuda?

P- Unos de ellos.

L- ¿Uno de estos que están en el río? Chik chik chik ahí va el pájaro chik chik chik,
¿Amigos que sucede por aquí?

P- Sígan este caminito, síganlo.

L- ¿Sigo? Sigo tortuga.

P- Síganlo y ahí encontrarás a un amiguito.

L- ¡Hola pingüino! ¿Cómo estás? ¿Con ese volcan está todo bien? No va a erupcionar.

P- Tac tac tac tac.

L- Bueno quedate parado ahí si estás seguro. Chik chik chik.

P- ¡Pero se va a quemar los pies!

L- No, no se quema. ¿Pingüino no te quemas?

P-

L- ¿Si? Vení que te ayudo a salir

P- ¡Al agua al agua!

L- ¡Al agua! Se está quemando los pies. Acá estrella de mar cuidalo al pingüino. Morsa, ahí se estaba quemando los pies con el volcán.

P-

L- Ah le quedaron...se le agarraron cositos esos de madera.

P- ¿Podemos hacer con otra cosa?

L- Ese no, ese ponelo acá. Podemos hacer con esta, mirá.

P- ¿Hacemos otra cosa con eso?

L- Dale. Este ponelo acá porque eso ya es del juego que me lo prestaron. Entonces se lo vamos a dejar puesto.

P- ¡Agggg!

L- ¿Qué querés hacer? Mirá, toma.

P- Lo agarró del pie.

L- Toma ahí hay, Patri. ¿Lo agarró del pie?

P- Sí.

L- Chik chik chik chik. ¡Ahí te salvo! Cebra no tenés que ir a la zona de los dinosaurios peligrosos. Vení que te traigo acá, que te cuida la mamá de los dinosaurios.

P- Le está chupando todo.

L- ¿Le está chupando todo el elefante? Mirá como quedó el elefante.

P- Tengo sed.

L- ¿Tenés sed elefante? Vamos que te llevo.

P- Chan chan chan chan

L- No tiene que estar cerca de ese dinosaurio. Te llevo y te rescato acá. Te llevo con la mamá dinosaurio. ¡Dinosaurio no podes chuparle todo al elefante! ¡Está prohibido! No podes estar con los otros dinosaurios. Sos muy peligroso, pondremos una...

P- ¡Ay que asco!

L- ¿Qué pasó?

P- La jirafa me escupió la boca.

L- ¿Te escupió la boca? Todos ustedes que están haciendo esas cosas que no se pueden hacer van a quedar del otro lado de la banda de peligro. No se puede pasar para allá, hay dinosaurios peligrosos.

P- ¡Ggggg! ¡Auxilio no puedo entrar! ¡Necesito entrar!

L- ¿Quién quedó afuera?

P- Yo.

L- ¿La jirafa?

P- Sí.

L- Bueno la jirafa es buena, vamos jirafa. Vamos que te salvo.

P-

L- Estos defienden también. ¡Voy a estar vigilando esta parte!

P- ¿Qué ha pasado aquí?

L- Hay una zona de peligro, que ahí afuera hay dinosaurios peligrosos que quieren entrar

P- ¿A donde vas?

L- ¿Los tiraste?

P- Sí.

L- ¿Los tiraste para otro lado?

P- Sí.

L- ¿Los venciste?

P- Sí.

L- ¡Muy bien!

P- ¿A ese no le dolió no?

L-

P- ¡Se portan bien! ¿Y ahora dónde están los dinosaurios?

L- ¡Dinosaurios quedaron apartados, por portarse mal! No podrán volver hasta que no traten bien a los otros dinosaurios. No se puede chupar todo como hiciste vos con el elefante

P- Chik chik chik

L- Hay dinosaurios que defienden también, ¿Viste? Acá está el tigre.

P- Quiero esta. ¡No como eso! ¡No como esto, ni esto, ni esto, ni esto!

L- ¿Entonces para que quieres entrar?

P- Quiero comer pastito.

L- No, no te dejaremos.

P- Hojitas.

L- Porque después querés comer todo.

P- ¡Diuj diuj!

L- ¿Te vas a portar bien? ¿Le diste un beso? ¿Un beso de amistad?

P- Sí.

L- Bueno, llamaré al pájaro. ¡Pájaro!

¿Qué pasa?

Él entró y dijo que quiere comer pasto.

Bueno lo dejaremos entrar y lo vigilarémos. Entra. Yo te entro. Ahí está.

P- Cuidado que es mi amigo porque es peligroso.

L- ¿Es peligroso tu amigo?

P- Sí.

L- Sí, ya lo sabemos. No podrá entrar hasta que deje de ser tan peligroso.

P- Recién le pegó una patada.

L- ¡Oh! Dinosaurio, ¿Por qué te portas tan mal? ¿Qué es lo que quieres? ¿Quieres que te lleve con la doctora juguetes? Estás nervioso. ¿Querés que te lleve con la doctora juguetes?

P- ¡Quiero estar solo!

L- ¿No querés con la doctora juguetes? Bueno, me voy. Si querés a la doctora juguetes avisame y te llevo. Chik chik chik chik.

P-

L- Dale. A ver, ahora vamos a buscar. Doctora juguetes.

¡Ay hola! ¿Cómo están? Ya los estaba extrañando. Ahí adentro en la caja, sin nada que hacer, ¿Qué es lo que está pasando por acá?

Por allá Doctora juguetes, esperá que el pajarito te lleva, hay un dinosaurio que está medio nervioso.

Chik chik chik. Doctora juguetes, súbete.

Ahí voy.

Chik chik chik chik. Este es el lugar donde está escondido, esa es su guarida.

¡Ay! Dinosaurio... dinosaurio ¿Dónde estas?

P- Se escondió.

L- ¿Se escondió?

P- Sí.

L- Dinosaurio, a ver si te encuentro. ¡Hola! ¡Hola, hola! ¿Dinosaurio? ¡Hola, hola! ¡Uy, me pegué un porrazo! ¡Hola, dinosaurio! Vení, vení no te tengo miedo yo.

P- ¡Ggggg!

L- Bueno, bueno. Necesitás un poquito de amor me parece. Bueno, bueno quedate tranquilo. No te escondas, no te voy a hacer nada, solo te voy a ayudar a que no andes tan nervioso. Bueno, bueno... a ver.

P- ¡Ahí me ves!

L- ¡Uy si! Ahí adentro, ahí estás. Me parece que querés jugar a las escondidas. Bueno, vamos a jugar a las escondidas, dale. Andá a esconderte y yo te busco.

P- ¿Me ayudas a salir?

L- Sí, te saco. ¡Ahhh ahhh! ¡Uy, nos caímos los dos! Estabas muy atascado.

P- ¿Me haces una cuevita?

L- Te hago una cuevita, dale. ¿Con la masa?

P- Sí.

L- ¿O con maderitas?

P- Con masa.

L- ¿Con masa? Dale. Vamos a hacer una cuevita con masa. Espera, eh. Espera que me apuro.

P- Mezcla todo.

L- ¿Todos los colores?

P- Sí.

L- Bueno, vamos a mezclar los colores.

P- Mezclalo todo.

L- Ahí está.

P- ¡Siii!

L- Ahí te hago la cuevita, eh.

P- ¿De que color va a ser?

L- Es como varios colores. Ahí está.

P- No se le salió ninguna pieza.

L- Ahí está, estamos tratando.

P- ¡Cuiki cuiki!

L- ¡Uy que lindo! Hay una hamaca, seguramente los dinosaurios más chiquititos quieren hamacarse ahí.

P- ¡Ay se asustó la tortuga! Ahí de seguro le va a gustar.

L- Ahí está, espera que la hacemos más cerradita de acá. Ahí va tomando forma. Ahí está dinosaurio ya tenemos casi construida tu cueva.

P- Y ponele unas moneditas.

L- ¿Ponemos unas moneditas de tesoro?

P- Sí.

L- Dale.

P- En un lugar. Y acomodalas en un lugar.

L- ¿Acá adentro?

P- Sí. Mira...

L- Ahí está, moneditas del tesoro. Con las moneditas del tesoro te vas a curar, son mágicas.

P- Armalos en fila.

L- ¿Eh?

P- En fila.

L- ¿En fila? Son mágicas estas moneditas.

P- Forma un castillo ahí adentro.

L- Ahí está.

P- Armalo. Ahora tienes que poner más monedas ahí.

L- ¿A dónde? ¿Dónde ponemos más monedas?

P- ¡Ay!

L- ¿Qué pasó?

P- Me chupa.

L- ¿Quién?

P- ¡Me chupa, me chupa!

L- ¡Ay no, cuidado! Yo te agarro. Ahí está, ven acá adentro. Ahí estás protegido.
¿Donde pongo moneditas? ¿Todo por acá?

P- Sí.

L- Ahí está, moneditas mágicas del tesoro.

P-¿Dónde están mis monedas?

L- Con esas monedas...

P- ¿Dónde están mis monedas?

L- Ahí están todas tus monedas del tesoro.

P- Creo que me falta una.

L- Alrededor de tu cueva, mirá.

P- Creo que me falta una.

L- Tomá. Ahí está, moneditas alrededor de tu cueva. ¿La llevas en tu cola? Ahí está dinosaurio, cada vez que te pongas mal puedes agarrar una monedita de tu tesoro y convertirla en algo que vos quieras.

P- ¡Ay! No puedo entrar.

L- ¿A dónde?

P- A mi casa.

L- ¿Por qué?

P- Mirá, es muy chiquita.

L- Ahí la hacemos más grande, espera. Vamos a construirla más grandota.

P- ¿Después a donde me voy a ir?

L- Después capaz que los otros dinosaurios te invitan a que vayas con ellos a jugar.

P- ¿A dónde?

L- Si te portas bien. Adentro, allá al bosque. Al río, al bosque, donde están los volcanes. Listo, ahí está tu cuevita fijate si ahora podés entrar

P- ¡Ay ay ay!.

L- ¿No entras? ¿Sigue siendo chiquita?

P- Sí.

L- Ahí te la agrando. Te la agrando un poco más. A ver si ahí podés entrar.

P- ¡Uia! Perdón. Perdón monedas.

L- Ahí está, ya entras, eh.

P- Estoy decorandola.

L- Ahí esta así.

P- Decorala.

L- Dale vamos a decorarla. ¡Qué linda que está tu cueva, dinosaurio!

P- ¡Ay cuidado!

L- Vamos a pegarle monedas del tesoro. ¡Qué lindo refugio que tenes! Con razón estabas tan enojado, no tenías un refugio para estar.

P- ¡Turururu turururu! ¡Hola!

L- Hola, tiburoncín. ¿Cómo estás vos?

P- Estaba jugando con un sombrero.

L- ¡Qué lindo tu sombrero! Ya quedó el dinosaurio con su propia cueva, protegido. Ahí

vva eh.

P- ¡Uia!

L- ¡Ay no! Quería tus manos también, pone tus manos dale, me gustan que salgan tus manos. Ahí va, buenísimo.

P- ¿Después tengo que ir a taller?

L- Si, ¿Vos querés ir?

P- Sí.

L- Buenísimo.

P- ¡Ay se lo comió todo!

L- ¿Se lo comió todo?

P-

L- ¿Qué te pasa tortuga?

P- Viene una tormenta.

L- ¡Uhhh!

P- Una tormenta vino.

L- Vamos a refugiarnos de esa tormenta. Espera que voy a traer maderitas.

P- Se está llenando de agua.

L- ¿Eh?

P- Se llenó agua de todo.

L- ¿Se llenó ahí adentro?

P-

L- Ahí está.

P- ¡Cuidado! La tormenta se está llevando todo.

L- ¿Se está llevando todo?

P- Sí.

L- ¡Uhh! A ver si podemos protegernos de la tormenta.

P- Ssssss

L- ¡Ay!

P- Ahí viene

L- ¡Qué tormenta!

P- ¡Cuidado que la chupa todo!

L- ¡Nooo!

P- A las cosas que están haciendo ustedes.

L- ¡Nooo! La tormenta nos está chupando todo. ¿Qué podemos hacer? Chik chik chik chik.

P- ¡Sssnn, sssnn!

L- ¡Nooo!

P- ¡Nooo!

L- Ven dinosaurio. Vamos súbete doctora juguetes. Vamos dinosaurio. Vamos al refugio de los dinosaurios, me dijeron que los dejan ir. Chik chik chik. Mamá dinosaurio te traigo a la doctora juguetes y al dinosaurio que está calmado. Porque hay una tormenta. Tengo que ver que puedo ir a hacer, se esta llevando todo el tesoro. Chik chik chik chik.

P- ¡Ahhh! ¡Cuidado, te lleva a ti también!

L- ¡Nooo! Nuestro tesoro, ¡Nooo! ¿Qué haremos? Vamos a tapar acá.

P- ¡Ggggg! ¡Ahhhh!

L- Tortuga, te voy a buscar

P- No, vete.

L- ¡Noo! ¿Por qué?

P- Estaré bien, yo estaré bien.

L- ¿Estarás bien? ¿Estás segura?

P- Déjanos. Déjalos como está.

L- ¿Los dejo así? ¿Vas a volver?

P- Si, te lo prometo.

L- ¿Vas a estar bien?

P- Sí.

L- Buenísimo. Me voy con los demás dinosaurios. Vamos tiburoncín. Vamos. Chik chik chik. Al refugio del bosque. Chik chik chik chik. Chau tortuga, nos veremos. Cuidate mucho.

P- Adiós.

L- Adiós, ya pasará la tormenta no te preocupes. Resiste. Chik chik chik chik chik.

P- ¡Ahhhhh! Agarren el tesoro.

L- ¡Uy! Ahí agarro el tesoro.

P- Aquí vamos.

L- ¿Allá llevo el cofre?

P- Sí.

L- Voy. Acá está el cofre.

P- Tenemos que ingresar aquí.

L- Vamos. Pongamos el tesoro aquí, voy a llamar a la doctora juguetes para que me ayude.

Doctora juguetes

¿Qué?

Vení ayudame, hay que juntar el tesoro.

Vamos. ¿Estás bien? ¿No me precisas tortuga? Me voy, vamos te llevo. Chik chik chik chik chik. Ahí está.

P-

L- ¿Qué pasó tortuga? ¿Qué te dolió?

P- Ese viento maldito me espantó todo.

L- ¿El viento? Puedo llevarte un ratito a que te cure la doctora juguetes. ¿Necesitas? O la traigo. ¿Necesitas?

P- Esto tiene que ir allá.

L- Ahí está.

P- Y hace una cueva para la tortuguita, para que se mejore.

L- Dale, veni que la lleva este. ¿Acá en este?

P- Sí.

L- Ahí está, la vamos a achicar porque la tortuga es mas chiquita. Ahí está la cueva para la tortuga. Ahí adentro. ¡Muy bien! ¿Tortuga querés que vayamos a buscar a la mamá tortuga?

P- Sí.

L- La tenemos por ahí, la voy a buscar.

P- ¡Ahhhh!

L- Acá estaba la mamá tortuga, ya voy eh.

P-

L- ¿Dónde está la mamá tortuga? ¡Ya voy eh!

P- ¡Cuidado, atrapado! Tac tac tac tac tac. ¿Qué hay de nuevo viejo?, dije.

L- ¿Que... qué?

P- ¿Qué hay de nuevo viejo?.

L- ¿Hay qué?

P- ¿Qué hay de nuevo viejo?.

L- ¿Qué hay de nuevo viejo? Estamos buscando a la mamá tortuga

P- Ayudalo, mirá se hundió.

L- Acá está la mamá tortuga.

P- Se hundió. Se hundió tu hijo.

L- ¡Nooo! Veni mamá tortuga. Tenés que cuidar a tu hijo. ¡Ay mamá! Veni, ahí esta. Vamos a poner de nuevo la cueva bien en condiciones.

P- Quedaron mis hermanitos.

L- Ahora traemos a tus hermanitos. ¡Pájaro! Si voy a buscarlos. Chik chik chik chik. Ahí los traigo mamá. Mamá tortuga, ya van eh.

P- Pónganlas aquí para que puedan ir de viaje.

L- Ahí están todos los tortuguitos, vamos. Chik chik chk. Ahí está, tomá Patri.

P- ¿Mamá? ¿Mamá?

L- ¡Hola hijitos!

P- ¿Mamá?

L- Vengan que yo los cuido. No se preocupen, no tienen nada que temer.

P- Mamá..

L- Ahí esta, ¡Wow! Tenemos techo ahora también. Muy bien está todo el bosque tranquilo.

P- ¿Quién quiere comer un poco de mi zanahoria? ¿Quién quiere comer un poco de mi zanahoria? ¡Oigan!

L- ¿Qué pasa Bugs bunny?

P- ¿Alguien quiere comer un poco de mi zanahoria?

L- ¿Querés convidarnos zanahorias?

P- Sí.

L- Bueno, dale. ¿Quieres entrar? ¿Te ayudo a entrar?

P- Sí.

L- Voy. Chik chik chik chik.

P- ¿Y por donde se entraba? ¿Por aqui?

L- Lo tiene que ayudar el pájaro, si no lo ayuda no puede entrar.

P- Tirun tirun tirun. La doctora juguetes

L- ¿Qué pasa?

P- ¿Quieres un poco?

L- Bueno, dale. Mmm está rica Bugs bunny. ¿Qué te pasa? ¿Quieres dormir? Bueno, arrorró Bugs bunny, arrorró mi sol, arrorró pedazo de mi corazón, duermete Bugs bunny, duermete feliz, cierra los ojitos y los vuelve abrir, nananananana. ¿Qué pasa con esa moto Patri? Tenemos que terminar porque tenes el taller ahora.

P- ¿Puedo llevar algunos amiguitos?

L- No, porque en el taller hay chiches. Viste que tenes que devolverle la...

P- ¿La ballena?

L- La ballena.

P- Ya se la devolví.

L- Bueno, hay más juguetes allá, andá a jugar con los de allá. Acá dejamos estos para jugar acá porque sino se pierden, sino cuando volvemos a venir acá, allá como hay otros nenitos capaz que se nos pierden los chiches que tenemos para jugar nosotros.

P- ¿Me puedo llevar el pingüino?

L- ¿Eh?

P- El pingüino.

L- ¿Qué querés con el pingüino?

P- ¿Lo puedo llevar?

L- ¿A tu casa? A tu casa si, al taller no porque se te va a perder con los otros nenes.
Bueno puedes llevarlo al taller, ¿Lo vas a cuidar?

P- Sí.

L- ¿Sí? Dale.

P- Me voy.

L- Pero me tenés que dar un beso.

P- Chau.

L- Chau corazón, nos vemos...¿Cuándo nos vemos?

P- Dejaste tu teléfono.

L- Ahí está porque saqué las fotos después te las mando. ¿Querés? ¿Vos querés que te siga mandando las fotos? ¿Eh? ¿Me contestas? Patri...¿Las querés ver? Ahora te las pongo para que las veas. Hay que ponerlas de acá. Ahí están. Ahora andá corriendo para el otro lado.

P- ¿Quién es esa? ¡Ay se comió!

L- Estaba comiendo una moneda del tesoro.

P- Ahí estaba la tortuga.

L- Mirá

P- Ahí estaba la tortuga.

L- ¿Te las paso después? ¿Al celu de tu mamá? ¿Si?

P- Sí.

L- Bueno dale. Andá que te están esperando en el taller, después se te va a hacer cortito el taller.

P- ¿Acá?

L- Ese era tu cumple ¿Te acordas?

P- Sí.

L- Y ahí está Manu, el que vos me preguntabas, éste es Manu, el del gatito ¿Viste que es mi hijo? Ese es. Que vino a tu cumple. ¿Te acordas?

P- ¿Y tiene su hermana?

L- Ella no es hermana de Manu, ella es Vera que es la hija de Mercedes. Los dos vinieron al cumple tuyo. Así tenías más invitados.

P- Sí.

L- ¿No vas a ir al taller hoy?

P- Sí, ahí voy a ir.

L- Mirá que te están esperando eh.

P- Lo agarro al gatito

L- Ahí está.

P- Le voy a revisar las pulgas.

L- ¿Le vas revisar las pulgas?

P- Le revisé las pulgas.

L- Uh, el ojo de Manu.

P- Ya se lo vi.

L- ¿No se le ven los dientes no? La boca, una bocota grandota.

P- Mirá la bocota. Tomá.

L- Bueno, ¿Te acompaño?

P- Sí.

L- Dale, vamos.

3.4. 09 de diciembre de 2015.

Sesión de grabada:

Laura - ¿Quedaron atrapados ahí? A ver, a ver. No se puede tocar ese si después tienen que estar escuchando. Ahí está. ¿Saco?

Patricio - Sí.

L- ¿Los desatrapo Patri?

P- Sí.

L- A ver.

P- ¡Miau, miau!

L- ¿Qué pasa gatito?

P-

L- Voy a buscar alguien que te ayude, que te rescate.

P- ¡Ahhh! ¡Me corre!

L- Jajaja.

P- Ahora decía de que te ríes.

L- ¿De qué te ríes? ¿Qué es lo gracioso? ¿Eh? ¿Qué es lo gracioso? A mi no me causa gracia. Scooby, ¿No ves que yo soy un gruñón? ¡Aggg!

P- ¡Pddd!

L- ¡No! Por dios que asco no puedo respirar. ¡No! Sal de ahí Scooby, deja de tirarte pedos arriba de la ¡Ahhhh! Me tiró uno arriba mío. ¿Qué pasó acá? ¡Bátman, bátman! Quedamos petrificados, vino un scooby y se nos tiró, primero se cagó de risa y después se cagó de verdad, se tiró unos pedos mira cómo quedamos. ¡Oh no! ¿Dónde está Scooby? Lo voy a buscar.

P- Oye ¿Qué pasó aquí?

L- Parece que scooby se anduvo tirando unos pedos que nos dejó así, mirá.

P- Me voy con la sirena.

L- No se pueden mover. ¿Esa es una sirena? Ah mira.

P- ¿Anda todavía?

L- No, no anda, se queda así quietita.

P- Voy a revisar. ¡Ahhh!

L- Uh, se los traga la casa.

P- Oye ¿Qué pasó?

L- Hay que encontrar a Scooby.

P- ¿Dónde están mis amigos?

L- Se los está tragando la casa embrujada. Vamos, voy a ir por acá a ver si los puedo sacar por acá.

P- ¡Ggggg! Cuidado te va a comer a tí, aléjate. Ta va a hacer así, ta ta ta, te va a hacer.

L- ¿Quién?

P- La casa maldita.

L- ¿La casa maldita?

P- ¡Muere!

L- ¡No!

P- No tiene una debilidad. Hay que buscar su debilidad.

L- Tienes razón conejo, ¿Cuál puede ser su debilidad? Ah, la llave del costado.

P-¡Ahhhh!

L- Tenías razón. Mira cómo quedó abierta, no pudo resistir. Voy a subir a buscar al gato. Vamos gatito te rescato. Hay que ir a buscar a Scooby, ahí voy Scooby.

P-

L- Acá estoy.

P- ¡Ahhhh! No puedo hacer nada tranquilamente.

L- Ahí está, tomá.

P- ¡Cuidado! Mamac, cuidado que te va a comer.

L- ¿Quién me va a comer?

P-

L- ¡No! ¡No! Scoby te traigo de vuelta. ¡No! ¡Ahhh! Casa maldita, otra vez. Chicos vengan para este lado. ¡Ay si, si!

P- Ahora encontraron a un número uno, arriba del techo. Ahora encontraron un auto así todo estrellado arriba de un número uno.

L- ¿Quién lo encuentra? ¿Bátman?

P- Este.

L- Voy a subir al techo de la casa a ver si puedo entrar por arriba. ¡Oh no! Un número uno y un auto estrellado aquí arriba, ¿Qué quiere decir eso? ¿Qué significa? Doña Florinda tenemos que descifrar que significa.

P-

L- Oh, que cara rara. ¡Ay! ¿Qué significa esto? No entiendo. ¡No! ¡Ahhhh! Bátman, bátman ¿Qué te pasó? Bátman, vamos a llevarlo para allá.

P- No van a poder, no van a poder subir.

L- ¿Qué es lo que pasa por acá? ¿Por qué le hiciste eso a nuestro amigo bátman?

P- No me van a encontrar.

L- ahora vas a ver, te voy a encontrar. ¿Dónde estás? Ahí estás, ahí voy. ¡Uy! No puedo salir. Por acá. Te voy a agarrar eh, te voy a agarrar por ahí.

P- Por aquí.

L- Mi amigo te fue a buscar por allá, yo te busco por acá. ¡Doña florinda!

P- ¡Ggggg!

L- Uh,, otro más que quedó como bátman.

P- Ahora estaba moriendo...me muerde porque se convirtió en zombie.

L- ¡Oh no! Se convirtió en zombie doña florinda.

P- Nunca van a encontrar a Bart Simpson.

L- ¿Para qué lo queremos acá a Bart Simpson?

P- A ver si lo encuentras.

L- A ver, voy a ir a ver. Ya lo encontré, acá tengo a Bart Simpson, viene regacrd con los ojos colorados. Oh, ¿Qué te pasó Scooby?

P- Quiero salir de aqui.

L- Espera, a ver que te saco.

P- Cuidado con doña florinda.

L- ¡Lo conseguimos! ¡Lo logramos! Doña florinda está enloquecida, se convirtió en zombie y no puede hacer nada. Doña florinda. Doña florinda. ¡Hola! ¡Agggg!

P- No abriré. Tú vete y yo me voy ¿Entendido?

L- Bueno dale, quedamos así. Hecho. Trato hecho. ¡Ahí estás? Uy, se escondió. Te voy a atrapar eh.

P- ¿Cómo iba esto?

L- Se pone, mira, primero de este lado y en el otro entra. Es suavcito, no hay que forzarlo. Encontrarle la vuelta.

P- No me encuentra.

L- ¿Qué hacés ahí? ¡Ay! Se me escapó de vuelta, esta doña florinda.

P- ¡Maldita casa!

L- Ah viste, viste que no te gusta a vos tampoco esa casa, te convierte en zombie. No te tenés que meter más.

P-

L- Ah, sino te íbamos a tener que ayudar nosotros doña florinda.

P- ¡Me está comiendo!

L- Ahí está, ahí voy a buscarte.

P-

L- Ahí voy. Así puede rodar, mirá. Ahí estoy.

P- Sujétate. Agárrala.

L- Vamos a agarrarla, vení doña florinda.

P- Ponganle algo para que sea buena la casa.

L- ¿Algo para qué?

P- Algo para que sea buena la casa.

L- Vamos allá, tenemos que buscar una de las tormentas de tela. Ahí venimos. ¡Shhhh!
¡Shhhh! A ver si eso la puede volver buena.

P-

L- ¿Necesitaremos más?

P- Fíjate.

L- A ver, vamos a ver. Si, necesitamos más. Acá hay otra.

P- No está hablando. No hace nada.

L- ¿Se habrá transformado? ¿Se habrá convertido o todavía no?

P- Fíjate si está convertido.

L- ¡Agggg! Hay que traer más, hay que traer más. Acá hay otra. ¡Shhhhh! ¡Agggg!
Atrápenla. Vamos a buscar más, busquemos más. Acá hay otra. Amarilla puede ser que
funcione. Ahí está, quedó tranquila me parece, vamos a ver. Parece que sí.

P-Mirá Laura.

L- ¿Qué? Creo que está. Sí, creo que está.

P- A ver, muévete.

L- No se mueve.

P- Quédate. Siéntate. Da la vuelta.

L- ¿Eh? ¿Qué dijo?

P- Tiene que hacerse la

L- A ver.

P- Tomá una patita.

L- ¡Guau guau! Uy se hace la perrita.

P- Ven vamos con Scooby.

L- Ahí está. Mira, está buena. Tenías razón Patri, había que buscar. Voy a ir sacándole las telas de a poco y vamos a ir probando. Ahora saco la violeta, ahora saco la otra violeta, ahora saco la celeste, ¡Cuidado eh! Saco la última. Ya está Scooby, puedes volver a tu casa.

P- ¿Puedo entrar?

L- Sí, parece que sí.

P- No se donde está la puerta.

L- Acá, mirá.

P-

L- Acá tenes la puerta de entrada.

P- Ay, pero quiero ir ahí arriba.

L- Vení que te ayudo, dale. A la una, a las dos y a las tres ¡Uy! Ahí está.

P-

L- Yo me quedo acá, vos cuidá acá abajo.

P- Te llevo con la moto mala.

L- Yo también cuido acá arriba. Y yo cuido acá. ¡Oh no! Hay que proteger a la casa. Viene la moto mala. Si, era la moto mala. Tenemos que protegerla ¿Cómo haremos? No lo sé, agarremos las telas, vamos a protegerla con las telas.

P- No tenemos mucho tiempo, se va rápido la tela.

L- Vamos a poner más.

P- Se van re rápido las telas.

L- Otra más.

P-

L- Otra más.

P- Se van rápido las telas.

L- Ahí está.

P- Ahora se iban re rápido las telas. Encontraron a la moto malvada ahí adentro.

L- ¿Está en la casa la moto malvada?

P- Sí.

L- ¡Oh no! ¿Y ahora que vamos a hacer? Me parece que la casa la escupe. ¿Vos qué decís?

P- Tengo un número uno.

L- ¡Ahhhh! ¿Quién entró? ¿Quién entró adentro mío? No lo puedo dominar.

P- Espera déjame sacártelo.

L- ¿Ya está?

P- No.

L- A ver, mira bien.

P- ¡Laura!

L- ¿Y?

P- ¡Laura!

L- No está, desapareció la moto.

P- Vos la estabas escondiendo.

L- ¡Bravo Bat, bravo! ¡Vamos! Que chico fuerte, como vence a la moto. ¡Si! ¡Choque esos cinco! Bravo bravo bravo bravísimo bravo.

P- Laura no se puede así, mira.

L- A ver. ¿Entró? Ahí entró mira, lo pusiste. Muy bien.

P- ¡Brrrum!

L- Moto maldita te sacó, te venció bat. Es impresionante ese chico cada día tiene más fuerza. ¡Vamos todavía! Vamos a ayudarlo desde acá arriba, vamos. ¡Fuera, fuera!

P- ¡Pdddd!

L- ¡Ahhhh! Chau no pueden respirar más, mira.

P- ¡Pdddd!

L- Mira como quedaron. ¿Y ahora?

P- Laura ¿Y el capitán américa?

L- A ver si está adentro de un...a ver. ¿Capitán américa por dónde andás? ¡Oh oh! No lo encuentro che. ¿Dónde pudo haber ido a parar el capitán? ¡Que macana!

P- Estabas hipnotizada Laura.

L- ¿Acá adentro no está? No.

P- La moto se escapó.

L- Ah, bueno.

P- Y esta... mirá, se durmió.

L- Tranquila pobrecita, menos mal.

P- A ver ¿Qué hay en la otra caja?

L- ¿En esta? En esta teníamos al pirata, al nene, a la nena, los tesoros.

P- ¡Uh!

L- Si, está media...a este, creo que está también.

P-

L- No está ahí

P- Pero si, mira.

L- A ver. Acá tampoco, mirá. ¿Está arreglando el tesoro? Patri, 3 minutos más y tenes el taller ¿Sabes?

P- Laura, por favor.

L- ¿Qué, corazón? Yo porque vos quieres ir al taller, a vos te gusta. ¿Eh? Yo te aviso. 5 minutos más.

P- Vos le alimentas en la boca al tesoro.

L- ¿Quién le alimenta?

P- Vos.

L- ¿Yo?

P- Sí.

L- Tesoro tenes mucha hambre. Vamos a darte el tesoro. Ahí está.

P- ¡Buuurp!

L- ¡Eh! Hizo provechito y todo. Parece que le cayó bien. ¡Ay tesoro! Menos mal que te dieron de comer tesoro, ¿Qué ibas a hacer vos? Naciste para esto.

P- Ahora vieron a un gato feroz. Lo vieron robando la mantita de la moto.

L- Uh, mira.

P- Está con la mantita de la moto.

L- Mira, el gato feroz se lleva la mantita de la moto. ¡Oh no! Vamos a mandar la nave. ¡Shhhh! ¡Shhhh! Está sobrevolando por allá, pero me parece que no puede hacer nada.

Ahora la manta lo va a envolver. Lo va a envolver la manta y se le va a pasar la ferocidad. Ahí le estoy tirando viento a la manta para que lo envuelva

P- ¡Ahhhh! ¡Pdddd!

L- ¡Ahhhh! La recuperé. Ahora voy a tirar viento de vuelta.

P- ¡Pdddd!

L- ¡Ahhhh! Ahí me recuperé. ¿Lo dejamos que esté ahí Patri?

P- Sí.

L- Espera que le aviso.

P- Dejalo un ratito.

L- Un ratito ahí. Si, igual nosotros dos ya estamos terminando. Ya está, entró al otro consultorio.

P-

L- ¿Qué hace?

P- Quiere criar con la

L- Mira, ¿Cuál le gustará para novia? ¿Ésta, ésta? Mira, tenemos éstas, ésta, ¿Quién más tenemos?

P- Este es nene.

L- No, esa es nena, a ver. ¿Estás seguro? Dejame ver. No, mirá. A ver fijate. Me parece que si. ¿No?

P- Fijate.

L- A mi me parece que si.

P- Fijate si está...

L- ¿Si está qué?

P- Mira.

L- Ésta ya adoptó un tigrecito y todo, mira

P- Ven aqui ya hice una cama.

L- Vamos. Hola.

P- Hola.

L- ¿Cómo te llamas?

P-

L- Sí.

P- Son de Ben 10.

L- ¿Son de Ben 10? Ah, me gusta cómo sos, me gusta el color naranja que tenés, muy lindo tu color.

P- Mis amigos también son de Ben 10.

L- Ah, mira. ¿Y son buenos?

P- Sí.

L- Ah bueno, que lindo eso porque nos vamos a poder juntar.

P- ¿Quieres que los vaya a buscar?

L- ¿Vos querés?

P- Sí.

L- Bueno dale, ve a buscar a tus amiguitos yo te espero.

P-

L- Ay mira, que lindos amigos que tenes. Hola ¿Cómo les va?

P- Bien.

L- Yo acá me estoy haciendo amigos del señor naranja. Es amigo de ustedes.

P- Sí.

L- ¿Es bueno el señor naranja?

P- Sí.

L- Ah, bueno me voy a seguir charlando con él, a ver qué quería, para qué me llamó. Ay chau, chau, un gusto conocerlos chau. Hola naranja.

P- Hola.

L- ¿Vos para qué me llamaste?

P-Para jugar.

L- Ah que lindo, ¿A qué te gusta jugar?

P- Ven, vamos a jugar.

L- Dale vamos. ¿A qué jugamos?

P- ¿Tú tienes un juego?

L- Un juego del tesoro tengo yo, ¿Vos tenes un juego del tesoro?

P- Mira.

L- Ah, ¿Éste es el tuyo? Mirá, éste es el mío, yo te muestro el mío que tengo acá. Los dos tenemos tesoro. Mirá, ¿Te gusta el mío también?

P- Sí

L- ¡Que bueno!

P-

L- A ver, ay mira que lindo tesoro tiene ahí adentro. El mío, uy el mío no tiene en este momento tesoro. ¿Me compartís un poquito?

P- No puedo, está re pesado esto.

L- ¿Puedo yo?

P- Sí.

L- Dale. Tengo que darle de comer.

P- Araña vos también ayudá

L- Ahí está, ahora mi tesoro tiene. Que lindo jugar con vos naranja, ahora tenemos los dos tesoros. Vamos a cerrarlo.

P-

L- Escondete. Ahí está. No va a venir el malvado pirata.

P- ¡Iaja!

L- ¡Oh! Malvado pirata ¿A qué vienes por acá?

P-

L- Ah, hola lorito ¿Cómo estás?

P- Cuidado que pica.

L- ¡Ay!

P- ¡Ggggg!

L- ¡Ay! ¿Qué le estás haciendo a mi amiga vos?

P- Cuidado con mi loro.

L- ¡No! No maltrates a mi amiga.

P- Mi loro me está ayudando.

L- Sal, loro.

P- Mi loro me está ayudando.

L- Si quieres podemos compartir un poquito de nuestro tesoro con vos.

P- ¡Auxilio!

L- ¡No! Se está llevando a doña florinda. ¡Amigos, amigos!

P- La mato.

L- ¡No puedes!

P- ¿La mato?

L- No.

P- Díganme si la mato.

L- No, es la mamá del hombre naranja, no la mates. ¡No! Es la mamá del hombre naranja, uh no le importa. ¡Ahhhh, no! Uh, se murió.

P-

L- ¿Me hizo caca?

P- Sí.

L- Uh, se murió. Está muerta. Vamos a llevarla al cementerio.

P- Ahora vieron que se llevaba a otra.

L- Vamos a hacerle una tumba. Ahí está.

P- ¿A dónde vas?

L- ¡No! A la chilindrina no, a la chilindrina no le hizo nada. A la pitufina no,

P- ¡Ia, ia, ia!

L- No, tampoco.

P- ¡Le quedan pocas vidas! ¡A él!

L- Ahí está. Te ayudamos pitufina.

P- No se acerquen tanto.

L- Dale pitufina, tú puedes.

P-

L- ¡No! ¡Ahhhh! Oh no, que maldición.

P- Pedo. ¡Pdddd!

L- Uh, pedo contra pedo. Pedos de pirata contra pedos de pitufina. ¿Quién ganará?

P- ¡Pdddd!

L- Uh, se vencieron los dos.

P- Si, se vencieron los dos, se desmayaron con un pedo.

L- Mira.

P- Ahora la vienen a buscar a pitufina.

L- Vamos a buscarla, vamos antes que la mate. ¡Pitufina!

P- ¡Pddddd!

L- Ah, nos tiraron unos pedos. Bueno Patri hay que ir al taller negro. Maldito pirata, cubriremos esto para que no puedas pasar, ni vos ni tus pedos.

P- Ah, una moto.

L- Ahí está. Si pasas por las telas te tragarán.

P- Espera, que la voy alumbrar nada más.

L- ¿No puede manejar la moto? Oh, pirata no puede manejar la moto. Ya va poder, ya va poder. Dale pirata, te tenemos fé. Tú puedes. Ya podrás, ya podrás. ¡Eh, vino y es nuestro amigo! Ahora sí compartiremos el tesoro.

P- ¡Ahhhh!

L- Quedó atrapada la moto allá.

P- Pi pi pi.

L- ¿Patri vamos al taller? Terminamos.

P- Bueno, mandáselo algunos.

L- No, me falta, nos falta el pájaro grandecito y el tigre grandecito y te lo llevaste al taller, hay que recuperarlos. ¿Llevas ese para buscarlos?

P- No sé.

L- No, no hasta que no vuelvan aquellos no te podes llevar nuevos. No, no se pueden llevar chiches nuevos, tienen que volver los que te llevaste.

P- Bueno, yo los traigo.

L- Bueno, traelos después y te vuelves a llevar otros.

P- ¿Te los traigo ahora?

L- Si los traes ahora te llevas otro ahora, sino la próxima vez cuando los traigas.

P- Pero ahora vos quedate...

L- No no no, vos dejame los autitos acá.

P- Pero ahora vos quedatela con una y después me lo llevas para allá.

L- Sí. Tu gorra.

P- Quedatela con una.

L- Si quiero que entiendas una cosa, vení vení vení, no vení que te tengo que decir algo. ¿Vos te los habías llevado para tu casa o te quedaron en el taller?

P- En el taller.

L- ¿En el taller?

P- Sí.

L- Bueno, si no aparecen después los buscas, cuando los traigas te llevas otros.

3.5. 03 de junio de 2016.

Sesión desgrabada:

L- Mirá qué encontré acá. ¿Sabes qué es esto? Un cuento que hicimos hace 2 años, cuando vos tenías 8 años, que empezaste a venir allá al hospital ¿Viste?

P- Sí.

L- Cuando recién recién empezabas armamos este cuento, ¿Querés que te lo lea?

P- Sí.

L- Dale. Mirá, se llama “El cuento del colectivo roto”, ¿Te acordás? No, yo no me acuerdo, ¿Vos te acordás?

P- Sí.

L- ¿Si? Bueno dice, la abeja abejín, la tortuguita, hombre araña, el pulpo pulpón, el conejo conejón, el ave avecín y la nena Josefina al escuchar un ruido muy fuerte ¡Pum!

se asustaron y se dieron cuenta que el colectivo hizo ¡Pum! y cayeron al piso y todos se lastimaron, solo se salvó la tortuga pero no había nadie nadie para ayudarlos, así que los llevó manejando la tortuga al hospital que quedaba muy muy lejos. Tardaron 2 horas en llegar. Cuando llegaron al hospital encontraron a un doctor, un doctor tortuga. Mientras tanto, la tortuga fue con el colectivo a buscar al ave que había quedado sola, todos querían ser curados pero el doctor tortuga había desaparecido. Pero ellos pensaron que no podía desaparecer, que estaba escondido en algún lugar del colectivo y lo fueron a buscar. Tuvieron que encontrarlo, y lo encontraron en la cabina y ayudarlo a salir porque se había quedado atrapado en el colectivo. El doctor tortuga, cuando los escuchó, los llamaba y el ave lo encontró, le avisó a los demás y todos juntos fueron a rescatarlos. El doctor, con la ayuda de algunos de ellos, curaron a todos, arreglaron el colectivo y se fueron a pasear. Cuando estaban paseando, el ave que de repente se volvió mala, secuestró el colectivo y se los llevó a su nido porque se los quería comer. Apareció el caracol y escuchó palabras de ¡Socorro, socorro! y como conocía al pájaro fue a ver que pasaba y se dió cuenta que el pájaro se había convertido en malo y se quería comer a alguien que estaba escondido. De pronto se escaparon la tortuga, el pulpo y lo encontraron al caracol donde estaban los otros. Le contaron, le contaron al caracol donde estaban los otros, para que el caracol los pueda ir a rescatar, pero el pájaro no los dejaba llegar. Por suerte, en un momento, se volvió bueno y empezó a sacarlos del nido y a llenarlos de besos y a devolvérselos a sus amigos. Se quedó bueno, y todos pudieron volver al colectivo para ir a pasear. ¡Qué bueno que está! ¿Viste? ¿Quiénes son los autores de este cuento? ¡Nosotros dos! Qué capo, me encantó porque hacía un montón que lo habíamos hecho y no nos acordábamos.

P- ¿Estos son todos?

L- Estos son otros que hizo otro nene que se llama Erik, si este lo hizo Erik y este lo hizo Agustín. Si querés te leo otros. ¿Querés que te los lea? Y estas son hojas que rescatamos con Agustín del viento, porque el viento las hacía girar y dar vueltas y hacía mucho lío con las hojas y Agustín quiso que rescatemos algunas, y rescatamos algunas y las pusimos acá.

P- Quedaron

L- Daban vuelta para todos lados, si.

P- Como un auto.

L- Sí.

P- Que tiene ruedas y lo hace girar.

L- Claro.

P- Ese vientito hace que la hoja se de vuelta.

L- Claro. Él decía que eran combates esas vueltas, y que eran combates entre las hojas y el viento. Entonces él quiso agarrarlas y rescatarlas, pero no escribió un cuento sobre eso ¿Querés que lo escribamos nosotros?

P- No.

L- ¿No? Mira, a ver dejame ver. No todavía faltan 10 minutos más para estar acá y hacer otra cosa.

P- No importa, no importa.

L- Ah pero quedan 10 minutos más, a no ser que quieras que a las habitaciones de la casa esa le pongamos nombres, entonces hacemos los nombres, se los pegamos con cinta a la casa y ya después nos ponemos a jugar con la casa.

P- ¿Jugamos?

L- ¿Le ponemos nombres? Primero tenemos que terminar esta parte de acá que tenemos que hacer algo con las palabras.

P- Se apagó.

L- Si, no pasa nada, hacemos así y se vuelve a prender.

P- ¿Cómo es que se prendió?

L- ¿Viste? Cuando uno lo apaga ahí, se apaga.

P- ¡Uuuuuuu! ¡Tutututu! ¡Popopo! ¡Popopo!

L- ¿Querés que pongamos...

P- ¡Uuuuuuu!

L- ¿Que yo escriba los distintos sonidos que hacés, y los ponemos en las habitaciones de las casas?

P- Sí. ¡Uuuuuuuu! ¡Pom pom pom!

L- ¿Pom pom pom?

P- Es de un tiburón.

L- Pom, pom, pom ¿Cuántas veces? ¿Muchas? Decíme vos cuantas.

P- Es ton ton ton ton ton.

L- Ahora la de ton ton. ¡Ton, ton!

P- ¿Viste la canción de los tiburones?

L- Ton, ton. Ahí está, pom pom pom ton ton ton. ¿Así? ¿Está mal? Uy, ¿En qué me equivoqué? Bueno, a ver repetímelo.

P-

L- ¿Eh?

P-

L- ¿Qué, que que?

P- No sirven para nada estas letras, te salen mal.

L- ¿Te parece? ¿Me salen mal?

P- Salen como

L- ¿Y si las hacés vos?

P- Yo no se escribir tiburones.

L- Vos sabes un secreto que yo te voy a contar, cuando alguien empieza a aprender a escribir...

P- ¿Con qué empieza la palabra oso?

L- Oso con la o, así toda redonda.

P- ¿Y qué empieza con la de foca?

L- La de foca, la de foca fósforo, eh fo...no se me ocurre, fondo, fo... folio, una difícil

me dijiste, fo... fofo.

P- Poné tu lengua acá arriba.

L- ¿Arriba?

P- Sí.

L- ¿Y ahora qué digo? Decíme vos.

P- Foca.

L- Foca. ¿Así?

P- Ahora escribílo acá.

L- ¿Foca?

P- Sí.

L- ¿No importa que está al lado del tiburón ahí?

P- Las foquitas nacen re contra chiquititas.

L- ¿Si?

P- Sí.

L- Foca, así es.

P- ¿Querés que lo pomgamos ahí?

L- Dale, vamos poniendo. ¿Qué más? ¿Oso también? ¿Querés la de oso? ¿La querés cortar vos? Ahí está.

P- Vos primero la de arriba y yo la de abajo. ¿Dale?

L- Dale. ¿Acá? ¡Pom pom pom pom pom pom! ¡Ton ton ton ton ton ton! Acá dice pom nomás. Ton ton ton, ah vos la de abajo, te toca a vos.

P- Ay pero no puedo agarrar.

L- Despacito, despacito. Tranquilo.

P- ¿Me sostenés la hoja?

L- Dale, yo te tengo la hoja ahí. Ahí dale. Eso. Muy bien, ahora así. Perfecto, un poquito más, un poquito más. Ton ton ton ton ton, ah la de foca dale.

P- Esa quedó solita ahí

L- Mmm. Ahí está ton, ¿Y ahora? ¿Oso era? Oso. O ¿Ves que empieza con la o?

P- Sí.

L- Oso. Bueno ¿Te cuento ese secreto? Cuando alguien empieza a escribir, escribe como puede ¿Sabías vos, que cuando alguien empieza a aprender escribe como puede?

P- Mira.

L- Mmm. Che, te hice una pregunta. ¿Vosa sabías eso? Cuando mi hijo era chiquito, empezó a aprender a leer y escribir, ¿Sabes cómo escribía?

P- ¿Ahora continuamos con la casita?

L- Espera que termino de contar esto. ¿Sino qué hago? ¿Me lo trago lo que te quiero contar? ¿Qué hago con lo que te quiero contar? No puede salir, se queda atrapado acá en mi boca. ¿Te cuento? Bueno, cuando él empezó a escribir, escribía como podía, y las maestras, todos lo dejaban escribir como podía y capaz que hacía así mira, para escribir y decía "¿Sabes que dice ahí mami, sabes que dice ahí? Le digo "no ¿Qué dice? A ver, a ver mmm, casa, sí decía él o mounstro, sí o pera sí, ¿Entendés?

P- Sí

L- Entonces, podemos jugar un ratito, que nos queda un ratito de tiempo. Ah, después de los 15 minutos vamos a eso.

P- Dale, por favor.

L- Ahora cuando terminen los 15. Tiene que llegar el 1 y el 5 tiene que estar acá.

P- Apurate.

L- Entonces, podemos jugar a esto.

P- Que se apure.

L- Yo te mando un mensaje secreto y vos lo tenes que descifrar, y vos me mandas un mensaje secreto a mi ¿Está?

P-

L- Hay que esperar. Bueno, eu ¿Vamos?

P- Ay, pero...

L- Pero entonces no te voy a ayudar nunca en la escuela yo. ¿Qué vamos a hacer con la escuela? ¿Eh? Si tenemos tiempo para jugar a eso. Yo te dije.

P- Vos me decís que no hay mucho tiempo.

L- Y bue, pero yo te dije vamos a estar 15 minutos más.

P- Ay, ya pasó.

L- No.

P- En serio, ya lo pasó, en serio.

L- No, si hay 1 y 3, de este lado tiene que estar el 1 y el 5. Aparte si seguimos hablando de cualquier cosa te voy a sumar tiempo, mira. Escuchame unsa cosa, esta parte que hay que hacer, hay que hacerla. Te va a gustar igual, porque te va a gustar. Pero hay que hacerla.

P- Bueno, ¿Pegamos esto?

L- Bueno, te juego un juego. Espera ahora lo pegamos. Yo te mando un mensaje secreto y vos lo descifrás y después vos me mandás un mensaje a mi y yo tengo que descifrar. ¿Estamos?

P- Sí.

L- Bueno, vamos a hacer todos papelitos para hacer mensajes secretos, tomá. Acá hay más colores. Mira, acá escribís mensajes, así mira, no tienen que ser letras, si querés ponés letras si no querés ponés otra cosa, pero tenemos que adivinar.

P- ¿Qué dice acá?

L- Ton ton ton, pom pom pom, foca, oso, pom pom pom ton. ¿Ese es un mensaje secreto también? El que adivina el mensaje secreto se queda con el papelito. Vamos a ver. ¿Primero vos o primero yo? Acordate, así con cualquier cosa hay que escribir, el otro tiene que adivinar. Yo voy a escribir uno que vos no tenes que ver y voy a

escribirlo con violeta, porque a mi me gusta el violeta, y vos escribí uno acá mira. Tomá, ahí tenés. Ahí voy eh. Son letras que yo invento

P- Teneme eso.

L- Bueno. Ahí está, son letras que yo inventé. Acá voy a escribir otro, con otro color. Ahí está, ahora voy a hacer otro más. Yo ya tengo 3. ¡Wow! Es re difícil, a ver. Lobuti. ¿No acerté? Lobo, buti. ¿Lobo? Mmm me voy a tener que rendir. Eh, cotobuqui. ¿No dice cotobuqui?

P- ¿Pegamos esto?

L- Pero espera que estamos jugando a un juego. Emm, tobuti ¿Tampoco? Picuti, pichuchi, pepupi. Me rindo, ¿Qué dice?

P- Yo no se leer, eh.

L- No importa, ¿Pero para vos qué dice? Yo tampoco, no ves que no leí nada.

P- A ver, lee esto

L- América.

P- ¿Esto?

L- Oficio.

P- ¿Esto?

L- Block. Nahiara. Arrasa con todo. Estampa. Escribe. Dibuja. Destroza. Incluye sellos de tinta.

P- Son de tinta en serio.

L- Mancha todo.

P-

L- Mmh.

P-

L- Sí, queda ahí medio guardadito, medio medio. ¿Entonces? ¿Qué dice? Dale, ¿Me vas a revelar el secreto de lo que dice o no?

P- Leelo bien. Tiene este número, este número.

L- Letras.

P- Letras. ¿Qué número es?

L- Esta parece la L, ah el 1, este es el 1.

P- ¿Este?

L- Este es la O, la B, la U, la T y la I.

P- ¿Qué se forma?

L- ¿Se forma Bauti?

P- No sé

L- ¿No sabes? Me parece que está cerca de decir Bauti. Sí, está cerca de decir Bauti.
¿Dice Bauti?

P-

L- Claro, tenés razón, me despistaste.

P- ¡Si! Gané yo.

L- Ganaste. A ver ¿Qué dice acá? Es un invento.

P-

L- No no, tenes que adivinar, tenes que arriesgar alguna, alguna palabra que se te ocurra. A ver si la acertás.

P- Este es el número 1. El 7, no sé, no sé.

L- Porque es un invento, no existen. Tenes que decir vos, lo que vos quieras es. Lo inventé yo.

P- Dice paloma.

L- ¡Muy bien! Dice paloma. Este lo ganaste vos y este lo ganaste vos porque yo no gané. ¿Qué dice acá?

P- Gato.

L- ¡Muy bien! Si señor, porque eso dice lo que vos quieras que diga. ¿Y acá que dice?

P- Pingüino.

L- Pingüino, sí señor. ¿Viste que podemos jugar aunque no sepamos escribir. Mirá, paloma, gato, pingüino, Bauti. Ahora sí, ya llegamos al tiempo que teníamos que llegar. Entonces...

P-

L- Sí.

P-

L- Sí. ¿Dónde la querés pegar? ¿Saco la cinta? Yo te doy un pedacito de cinta vos pegala donde vos quieras.

P-

L- Estás ansioso, eh. ¿Dónde la pongo?

P- Encima.

L- Encima no se va a ver, le ponemos en las puntitas ¿Qué te parece? Vos tenelo así, y ponemos una acá y la otra ahí. Ahora pegalo donde vos quieras. Esta casa la podemos llenar de palabras Patri. ¿Viste que la otra vez habíamos hecho palabras también? Nombres, ¿Te acordás que hicimos nombres de nuestras creaciones?

P- Sí.

L- Estas también las podemos pegar, mira están en tu caja celeste acá creaciones y los nombres. Mira, nombres de las creaciones podemos hacer si vos querés.

P-

L- ¿Rulito? ¿Escribís rulito así?

P- Sí.

L- Dale. ¿Acá?

P- Sí. Acá también.

L- Rulito. Ahí está. Voy preparando la que sigue. A ver el que sigue.

P- ¿Quién se anota?

L- Pom, se anota pom.

P- ¿Quién se anota más? ¿Quién se anota? ¡Si, yo! El más grandote del mundo. ¿Quién soy yo?

L- Foca. ¿Quién sigue? ¿Quién sigue? Tengo los dedos pegados eh. ¿Las que inventamos recién van o no van?

P- Quiero hacer una puntita en algún lado.

L- Bueno, a ver.

P- Tenemos que hacerle un techo.

L- Bueno, pero después como entramos adentro?

P- Le hacemos una puertita por algún lado.

L- Dale, fijate a donde y lo cortamos con la tijera. ¡Ahí?

P- A ver.

L- Un techo amarillo, celeste, blanco...¿Qué color querés el techo? Podemos hacer un techo dibujado.

P-

L- Muy bien, muy bien perfecto. Que buena la caja que trajiste, espectacular. Una casa impresionante. Cerra eh. ¿No cierra? Dejame ver. Vamos a venirnos más acá, un poquito. ¿Así de grande? Mira, ¿Está bien, no?

P- No espera, que se vea. Que se vea un poquito más.

L- ¿Un poquito más? ¿Así? ¿Así está bien?

P- No estoy.

L- Uy, no estás, pero de repente...

P- ¡Buu!

L- Ahí estás. ¿Y entonces? Bueno, le vamos a poner ¿Qué hacemos ahora?

P- ¿Quién quiere entrar primero?

L- Mira, son movedizas las habitaciones, Patri. Son movedizas. Ahí había una caja con dragones ¿Te acordás?

P- Sí.

L- Che, vos dijiste que teníamos que hacerle techo, ¿Le hacemos o no le hacemos techo? Ahí están los dragones, en ese.

P- Hay que volverle adentro algunas cosas.

L- Bueno dale, ¿Esto lo dejo, las flechas? ¿O lo saco?

P- No sé. Para algo sirve ¿No?

L- Sí, me parece que está bueno. Mira, si le ponemos acá una flecha en la entrada quiere decir que hay que entrar. ¿Qué te parece?

P-

L- Se hizo onda.

P- Se deshizo.

L- Si, se desarmó toda. ¿Ahí que te parece? ¿Le pongo las flechas?

P- Ay ¿Por qué? Porque tienen que ir a su casita. ¡Wi wi! ¿Quién lo está convenciendo aquí? Dejamos esto por acá, así podemos tener espacio.

L- Vamos a sacar esta silla, ahí está.

P-

L- ¡Sí!

P- ¿Dónde estás Scooby?

L- Scooby me parece que está en la casa rodante. Sabes que me parece que está ahí adentro. Acá está el gorro del policía, mira, los que están en el auto.

P- En serio, basta, en serio. ¿Quién les dijo que me pongan un gorrito? ¿Y dónde está mi arma? ¿Y mi arma?

L- No sé, no tengo idea che.

P- ¿Quién me puso este gorrito?

L- Yo estoy buscando a Scooby, no sé.

P- Mejor me pongo el gorrito porque sino mi jefe me va a retar.

L- Voy a poner al conito por acá, mira. ¿Dónde te metiste Scooby? Ahí está Scooby, ¿Qué haces ahí adentro Scooby? Vení, vení Scooby.

P- ¿Y si lo sacamos por el techo?

L- Ahí salió Scooby.

P- Ahí está nuestro Scooby. Ay, estamos todos mal.

L- ¿Qué pasa? ¿Qué es lo que sucede?

P- Nuestro hijo, está mal herido.

L- ¿A dónde?

P- Aqui adentro conmigo.

L- A ver.

P- ¿Hijo dónde estás?

L- ¿Qué le pasó? Uy, ¿Señora qué le pasó a su hijo? La ayudo a salir.

P- ¿Qué pasó aqui?

L- ¿Qué es lo que pasó?

P- Capaz que tuvieron un accidente.

L- ¡Oh no!

P- Mira el perrito, está llorando ¡Guau, guau!

L- Bueno.

P- Mmm.

L- Bueno ¿Qué hacemos con este nene? ¿Hay que llevarlo al hospital?

P- Necesitamos una ambulancia.

L- Bueno que venga la ambulancia. ¿Quién lo lleva? ¿Hay doctores en la ambulancia?

P- Ay se quedó trabada. Pensé que se quedó trabada.

L- Ahí está, mira.

P-

L- ¿Te ayudo?

P- Sí.

L- Dale. Capaz que yo tampoco puedo. Ahí está, ahora sí.

P- Tu mamá no quiere que vayas descalzo. ¿Por qué mi mamá no quiere que vaya descalzo?

L- Porque se te enfrían los pies si vas descalzo. Ahí está, bueno ¿Quién querés que te acompañe?

P- Los hijos.

L- ¿Eh?

P- Hay que sacarle esto. Ay, mi sandalia, mamá mi sandalia.

L- ¿Querés que vaya a busca a tu mamá?

P- Sí. Encima necesito seguridad, porque no tengo seguridad me puedo caer. Ahí está.

L- Menos mal.

P-

L- Ahí hay un asiento, mira Ay hijo te acompañaremos, porque capaz que te sentís solito y nosotros...

P-

L- Te acompañamos.

P- Aqui vienen todos, cuidado que vienen muchos. Cuidado que viene el perrito ¡Guau!

L- Uy, ya somos demasiados acá adentro, no importa nos acomodamos. Listo, ya está, vamos.

P- ¿Este es un hospital, no?

L- Sí, parece un hospital. ¿Qué buscamos para hacer el hospital? ¿Qué usamos de hospital, Patri?

P- No sé. Hay que traer algo para hacer un hospital.

L- ¿Este no, no? ¿Este era una casa?

P- Sí

L- ¿O es un hospital?

P- No sé.

L- Lo que vos quieras.

P- El hombre se quedó acá cuidando afuera

L- Ah mira.

P- Se quedó cuidando afuera.

L- Qué bien.

P-

L- Ah bueno.

P- Y decía que no se suba Fred ahí, ¿Dale?

L- ¿Qué le decía? ¿Que no se suba ahí? ¡No te subas ahí Fred te vas a lastimar! Bajate de ahí, haceme caso Fred. Ay no, pero yo quiero subir para ver desde acá arriba. Pero te puedes caer. Pero a mí me gusta ver desde acá arriba. No importa que vos quieras ver desde ahí arriba, si es peligroso no puedes.

P-

L- Tenés que ir sentado, ahí está. Uy, siento sonido de zombie. ¿Dónde será? ¡Oh no! Está tratando de entrar por la ventana. ¿Por qué será que se convirtió en zombie? Vilma, Vilma ¿Qué te pasa Vilma? ¡Ahhhh! ¡Oh no! Tenemos que protegernos.

Pongamoslé el techo a la casa rodante. ¿Dónde está?

P- No sé para donde va.

L- Tenés que acostarlo un poquito sino no entra. Ahí está, listo ya estamos protegidos, acá no puede entrar.

P- Yo lo manejaba.

L- ¡Oh no! Están queriendo entrar por la ventana, maldición. Quieren entrar por todos lados y no se puede. ¡Ay, ay, ay!

P- ¡Ggggg!

L- No, abrió la puerta. ¿Qué hacés Vilma? Sal de ahí, cierra la puerta.

P- ¡Ggggg!

L- No puedes entrar a la casa de los chicos, no puedes.

P- ¡Ggggg!

L- ¡Oh no! Se llevó a Scooby, se llevó a mi Scooby. Menos mal que Scooby se ríe. ¡Scooby, Scooby! Volver aquí a rescatar a Scooby. ¡Guau, guau! Scooby se nos fue el otro Scooby. ¡Guau, guau! Tenemos que rescatarlo antes de que termine el tiempo. El tiempo es fugaz. ¡Ahhhh! Los policías se han convertido en zombie. Yo sé, Scooby, a quién llamar para que desconvierta a los zombies. ¡Guau, guau! Llamemos a nuestras creaciones. ¡Sí! ¡Guau, guau! Nuestros aviones desconvertidores de zombies. ¡Shhhhh!

P- ¡Agggg!

L- Si me tocas, si me tocas te desconvierto.

P-

L- Mira que los zombies no son todopoderosos,

P-

L- Mira, pero todos poderosos no son. Mira, tenemos la víbora.

P- Se partió.

L- Se partió, voy a hacerle una reparación a la víbora che. Ahí está, tenemos la víbora,

los aviones, la mariposa, la caca.

P- El popó.

L- El popó, la popó del elefante, no sé quien hizo semejante caca. Acá están todas nuestras creaciones defendiendo.

P- Antes de que terminen de jugar...

L- Mirá, los autos.

P- Quiero decir algo.

L- Ahí está, mira. Acá están las creaciones, para este lado los zombies no pueden pasar. Todos los que pasen de este lado se quedan salvados de los zombies. Las creaciones nos defienden, hacen de barrera. Y esta es la barrera contra zombies. Esa mano te está agarrando. Ahí viene la ambulancia, estacionen por acá, hay invasión zombie. Ahí está, listo. Vamos a tirarle una bomba contra zombie. A ver, de vuelta. Uh, le di. Ahí va de vuelta. Uh, se fue lejos. Se partieron las bombas, ahora tenemos 2 bombas contra zombies. ¡Vamos, Scooby! Ahí está. ¡Atrás! ¡Pujjjj!

P-

L- ¿Se le va qué?

P- Pero vos no mires.

L- No miro. ¿Se metieron a la ambulancia las bombas contra zombie?

P- La invasión de zombies va a explotar esa ambulancia.

L- No, ¿En serio?

P- Sí.

L- Mmm. ¿Explota?

P- Sí. ¡Pujjjj!

L- ¡Auxilio, auxilio! Quedé atrapado en el volante, de cabeza, ¿Quién me puede salvar? Quedé atrapado de cabeza en el volante. ¡Ahhhh! ¡Auxilio, auxilio, auxilio! ¿Nadie me escucha? ¿Nadie viene a recatarnos? ¡Oh no! ¡Auxilio, auxilio! Estamos todos tirados. ¿Quién me salvará?

P- ¡Agggg!

L- Me están salvando los zombies, no lo puedo creer. No lo puedo creer, me están salvando los zombies. Gracias zombies, me salvaron. Vayan a rescatar a mis amigos.

P- Se la creyó, se la creyó, se la creyó. Espero que lo hayan sabido.

L- Ay estoy sospechando algo, es raro este lugar donde me trajeron los zombies. Estoy sospechando, es raro donde estoy acá.

P-

L- ¿Serán zombies de verdad? ¿O no serán zombies? No sé, si me ayudaron no deben ser zombies.

P- Necesito la tapa. El incendio no se apaga sin la tapa.

L- Ah, ¿Está apagando el incendio ahí?

P- No sé donde iba esto.

L- Ahí, en ese.

P- ¿En este?

L- Mmh.

P- Voy a intentar apagar este fuego.

L- Si, mejor mejor. Con cuidado, no te mates nada más.

P- ¡La prendiste! Apágala, apágala. Esto se va a volver más feo. Me quedé trabado, me quedé trabado ayúdenme. Espera que tengo que poner esto. ¡Ayúdenme, ayúdenme! Me tragó esto. Ahora ellos decían ¡No, se lo tragó! Espera, tengo que poner a ¿Cómo se saca esto? Ay, no puedo.

L- ¿Te ayudo?

P- Sí.

L- A ver, despacito. Ahí está.

P- Ellos se pusieron ahí y de repente se los tragó...¡Ay no! ¡Ahhh! Mis cosas no. ¿Dónde están mis cosas?

L- Pero esa ambulancia tiene demasiada hambre, se los tragó a todos. Siempre hay uno que se traga a todos che. No sé que vamos a hacer con estos juegos.

P-

L- ¿También se lo clavó?

P- ¡Ayúdenme! Ahora venían a rescatarlo.

L- Y si porque no puede ser que se trague a todos, todos.

P-

L- ¿A Dafne?

P- Sí.

L- Bueno.

P- ¡Ayúdenme!

L- Nos quedamos sin jugar si se traga a todos.

P- ¡Ahhhh! Rápido.

L- Acá estoy, acá estoy. Ahí está, puedes subir al techo.

P- Es re contra fuerte, te va a comer a tí.

L- No, no me puede comer a mi, no se puede comer a todo el mundo. Se termina el juego si se traga a todo el mundo. Ahí está, listo.

P- El fin del mundo se acerca.

L- El fin del mundo ¡No! Corramos al refugio donde están las creaciones.

P-

L- Vamos todos para allá.

P- Las creaciones se rompen.

L- ¡No! Ahí estamos. No, acá de este lado no pueden hacer nada y con las creaciones tampoco porque las creaciones no se las van a romper. Ahí está.

P-

L- No las pueden romper, las creaciones tienen así como un campo de fuerzas que no se puede invadir y pasar y penetrar, es impenetrable. Las creaciones son más fuertes que todo lo demás.

P- Maldita moto, suéltame suéltame. ¡Ayúdenme! Me tiene la moto.

L- Ahí te agarro Vilma, vení para este lado. Ahí está, ¡Bien! Quedamos todos rescatados gracias a nuestras creaciones. Y colorín colorado...

P- No lo digas.

L- El cuento, por hoy, se ha terminado y continuará el próximo viernes.

P- No lo digas.

L- ¿No digo que continuará? ¿Y si no continúa que hacemos? ¿Nunca más jugamos?

P- Espera que le pongo el sonido. Falta algo en la historia.

L- ¿Qué falta? Decíme, a ver.

P- ¿Viste el perrito?

L- Sí.

P- Se pone la pose así.

L- Sí.

P- Para comer la comida. Decíle al perrito que no se escabulla porque hay zombies.

L- Perrito no te vayas porque hay zombies. Bueno la voy a llamar a mamá porque necesito hablar con ella un ratito y ya terminamos ¿Sabes?

P- ¡Ay Laura!

L- Y bueno negri, el tiempo se pasa un poquito.

P- No se tiene que pasar mucho.

L- ¿No? ¿Vos decís? Tenes razón.

P- Va en contra de las reglas.

L- En contra de nuestras reglas, nuestras reglas de querer jugar. Pero es con las reglas de que bueno...

P- Hola, estoy subido aquí.

L- El tiempo se termina, ¡qué va a ser!. No podemos hacer nada con que el tiempo se termine. ¿Sabes?

P- Está jugando con la moto el perrito.

L- Bueno dale, voy a llamar a tu mamá mientras ¿Si? Vos jugá si quieres, mientras hablo un toquesito con mamá y escuchame una cosa Patri, viene mami 10 minutos y después se van porque yo también tengo que seguir atendiendo ¿Sabes?

P- Pero, Laura.

L- Y se nos termina el tiempo, corazón. El tiempo es así, llega un momento que se termina. Y hay que aceptarlo.

P- Pero...

L- No nos queda otra. Escuchame una cosa.

P- ¿Qué?

L- ¿Me escuchas? No quiero que cuando venga mamá, te estoy hablando, no se si me estás escuchando.

P- Uy bueno, pero espera.

L- No quiero que cuando venga mamá después te pongas que no querés irte ¿Si? Yo se que no te querés ir, yo tampoco quiero que te vayas ¿Si? Pero el tiempo se nos terminó y eso lo tenemos que aceptar. ¿Está?

P- Bueno, pero esperá.

L- Bueno, ahora viene mamá, escuchá lo que te digo, y yo hablo un ratito con mamá, me cuenta que pasó con el turno del doctor y después te tenés que ir con mamá ¿Si? Y nos vemos el viernes que viene. ¿Escuchaste esa parte? Patri.

P- Bueno.

L- ¿Por qué sabes qué pasa? Vos te enojas y a mi no me gusta que te enojes después

para irte y además yo tengo que atender a una nena ¿Si?

P- Bueno.

L- El tiempo se termina ¿Está?

P- Bueno.

L- No te enojés, el viernes que viene vamos a seguir jugando y vamos a seguir jugando muchas veces más, muchas muchas muchas ¿Si? Eso no se va a terminar, si nos podemos encontrar muchísimas veces para jugar. ¿Escuchaste?

P- Si, pero esperá.

L- Bueno, voy a buscar a mami, ahí está mira. Ahí vino mira, justo iba a ir a buscarte.

Mamá- Uy pero mira, una casita hicieron ¡Está re bueno!

L- Si, no se si la va a dejar o la lleva. ¿La vas a llevar o la vas a dejar Patri? ¿Cuál era la idea?

Mamá- Y yo le dije que la traiga para jugar, porque la vió en el camino y me dijo dale, podés llevarla.

L- Buenísimo. ¿La dejás acá para la próxima?

Mamá- En el tren va a ser difícil de llevar, va mucha gente.

L- Claro, así no se desarma. ¿Te parece? Eu, Patri.

Mamá- ¿La dejás para la próxima?

L- ¿La quieres dejar esta para jugar la próxima vez, el viernes?

Mamá- ¿Qué quede así armada?

L- Bueno, no sabe.

P- La tortuga quiere venir conmigo

L- Bueno.

P- Mira quiere venir conmigo la tortuguita.

Mamá- Bueno Laura nos vemos el viernes.

L- Bueno dale nos vemos el viernes, chau Patri.

3.6. 02 de diciembre de 2016.

Sesión desgrabada:

Patricio - Mirá una chiquitita

Laura - ¿Ché y esta cajita que trajiste hoy qué es?, ¿es la casita del pollito este?

P- No lo sé porque el pollito se la encontró

L- ¡Ah!..., ¿y qué querrá hacer con la caja el pollito?

P- ¿Y si le hacemos una puerta secreta que se abre de en serio?

L- A ver..., ¿una por acá?

P- Sí.

L- A ver si podemos porque esta caja es gruesa..., ¿y dónde se la encontró el pollito?

P- No lo sé. ¡¡¡Pio, pio, pio!!!!. ¡Mirá!

(Mientras va sacando títeres de dedos de una valija)

L- A ver ¿qué más hay acá?. ¿Vos te acordás de esto?

P- No lo sé.

L- ¡¡¡Crrra, crrrra!!!

P- Este es el conejo de Bugs Bunny.

L- Esta es una coyita. Cantan así mirá: “Yo te quiero querer, vos me haceis de rogar, pero bajo una higuera en una siesta me encontrarás...”. ¡¡Mirá quiénes están acá!!

P- ¡Ahí viene Spider man!

L- ¡Mirá!, ¿te acordabas vos de estos?

P- Mirá, ¡a que no podés hacer esto!...

L- ¿A ver quién más vino?

P- ¡Ah! ¡¡¡un zombie!!!, ¡¡¡un zombie!!!, ¡¡corran!!, ¡¡corran!!

L- ¡¡¡Ah jaja!!!, me voy a sentar a tomar sol acá arriba..., ¡¡¡ah jaja!! ¿quién está ahí adentro?

P- ¡¡¡Shhhhh, shhhhh!!!

L- ¡¡Ay!!, ¡¡ay...ay...ayaaaaa!!. ¡¡¡Ajajaja!!!, ¡¡¡me hizo cosquillas!!!, ¡¡¡me hizo cosquillas!!!

P- ¡¡¡Pshhhhh!!!, ¡¡¡pshhhhh!!!

L- ¡¡Uh!!, ¡¡aaah!!, ¡¡¡ay...ay...ay...ay!!!

P- ¡¡¡Pshhhhh!!!, ¡¡¡pshhhhh!!!

L- ¡¡¡Aaaaaaaaayyyyyyyyyy!!!, ¡¡¡uh!!!, ¿cómo quedé?, ¡mirá cómo quedé!, ¡quedé acá todo tirado!. ¿Chicos vieron al zombie que hay por allá?. ¿Qué pasó?, ¿alguno sabe qué pasó?. No lo querés mucho al zombie. ¿A ver si está vivo?

P- ¡¡Grrrrrrr!!, ¡¡grrrrr!!

L- ¡¡Uy!!, ¡¡sí, está vivo!!, ¡¡corramos!!, ¡¡auxilio!!

P- ¡¡Grrrrrrr!!

L- ¡¡Nos vamos a esconder!!, ¡¡lerolero!!. ¡¡Shhhhh!!, míralo, no hagas ruido, ahí está, está durmiendo. ¿Qué hacemos?

P- ¡El colectivo!

L- ¡Uh!, no lo tenemos más el colectivo, ¡qué macana!, quedó allá en el hospital “El Carretel”. Hemos perdido nuestro colectivo, pero allá en la valija creo que hay un tren, podemos usar el transporte tren. ¿Vamos?, vamos todos juntos.

P- ¡Eh, ¡tenemos masa acá!. Es muy pesado para mí. Este tren es muy pesado se hace bruto.

L- Porque lleva mucha carga. ¿Qué será esa carga?

P- Carga de plastilina. ¡¡Todos a bordo!!

L- ¡¡Todos arriba del tren!!, ¡¡vamos!!, ¡¡vamos!!

P- ¿Quién conoce?. ¡¡Nosotros estamos!!. ¡¡Ay no!!, no entran más. ¡¡No se metan!!, ¡¡no se metan!!, ¡¡no se metan!!, ¡¡no se metan!!. ¡¡Repito, no se metan!!. ¡¡Ay!!, ¡¡ay!!, zombie ayuda, ¡¡ayuda!!, ¡¡ay!!, ¡¡ay!!. ¡¡Grrr!!, ¡¡grrrr!!

L- ¡¡Uuú!!, ¡¡uuú!!, ¡¡hemos perdido parte del tren!!, ¡¡no está el tren!!

P- ¡¡Grrrr!!, ¡¡grrrr!!

L- ¡¡Tenemos que ir a rescatarlos!!, ¡¡vamos que el zombie nos robó un vagón!!, ¡¡una parte del tren!!, ¡no encuentro la otra parte del tren!. ¡¡Uuú!!, ¡¡uuú!!

P- ¡¡Grrrr!!, ¡¡grrrr!!

L- ¡¡Se ve que se la escondió en algún lado!!. ¡¡Uuú!!, ¡¡ch...ch...ch!!. ¡¡Oh no!!, ¡¡hemos perdido una parte del tren!!.

¡¡No creo que la hayamos perdido, debe estar escondida por ahí!!. ¡¡Debe estar escondida, sí!!. ¡¡Vamos a seguir buscando!!, ¡¡no abandonemos la búsqueda!!, ¡¡yo estoy segura que la vamos a poder encontrar!!

P- ¡¡Se lo devoraré!!

L- ¡¡Ahí lo ví!!

¡¡Sí, yo también!!

¡¡Sí, mirá!!, se lo guardó en su guarida. ¡¡Sí, se lo guardó en su guarida!!. ¡¡Baja!!, ¡vamos a ver qué podemos hacer!, ¡vamos a espiar por acá!. ¡Uy nos vió!, ¡vamos para acá, a ver!. ¡¡Vengan por acá!!, ¡¡escapensé por este lado!!

P- ¡Se está sentando encima!

L- ¡Uh tengan cuidado que se van a morir todos ahogados!

L- Y... ya no creo que estire más.

J- ¿Qué estás haciendo Laura?.

L- Estoy estirando la masa que me dio Patri.

J- ¿Y para qué?

L- No tengo la menos idea.

J- Pero a mí me gustaría saber para qué.

L- Y..., tenés que preguntarle a Patri.

J- Y..., pero yo le pregunto a Patri y no me contesta.

L- A mí tampoco ché. Hay veces que Patri viene sin ganas de contestar.

J- Me acuerdo, sí. Me acuerdo cuando estábamos en la carpa que a veces pasaba lo mismo.

L- ¿Viste?

J- Sí.

L- Pero Patri ahora creció un montonazo ¡eh!.

J- ¿En serio?

L- Sí. Y ahora hay días que charla un montón.

J- ¡Ah!, ¡qué interesante!. ¿Y dice cosas interesantes?

L- Sí, dice cosas relindas Patri. Y también cuenta cosas que le pasan.

J- ¡Aaaaah!, pero mirá qué bueno, qué espectacular. Porque a mí me gusta charlar con la gente, ¿a vos?.

L- Sí, a mi me gusta charlar, y más con Patri.

(aplausos de Patri)

J- Bueno, voy a intentar preguntarle algo, ¿te parece?.

L- Sí, me parece bien.

J- ¡¡Holaaaaaa!!, uy no lo encuentro. No lo encuentro, se me fue, se me fue. ¡¡Ché Laura!!

L- ¿Qué?

J- ¿Vos sabés dónde está Patri?

L- No, ¿pero sabés qué sospecho?, que está haciendo algo que a él le gusta mucho...

J- ¿Qué es eso que le gusta mucho?

L- Esconderse.

J- ¿En serio le gusta esconderse?

L- Sí.

J- ¡¡Qué espectacular!!, ¿o sea que le gusta jugar a algo así como las escondidas?

L- Siiiiii.

P- ¡¡Tantantantantantantantantantant!!

L- ¡¡Mirá me parece que ahí está!!, ¡¡prestá atención Jaimoke!!, ¡¡Prestá atención!!

J- A ver, a ver, a ver... no lo encuentro. ¿Ché Laura yo soy medio chicato o se esconde muy bien Patri?

L- Y se esconde bien, tenés que saberlo buscar.

J- ¡Aaaah!, vos sabés que yo mucho no lo encuentro, no sé qué ...

P- ¡¡¡¡¡¡¡¡AAAAAAAgrrrrrrrr!!!!!!!

J- ¡¡¡Se llevó el zombie, Laura!!!, ¡¡¡se llevó el zombie!!!

L- ¿Y pero para qué se lo habrá llevado?

J- ¡¡No sé!!, ¡¡si no sabés vos que lo conoce hace tanto tiempo!!

L- Yo no soy adivina, lo conozco hace mucho pero no sé lo que él hace, lo que él quiere.

J- ¡¡Uy!!, ¡¡tengo algo en los pies!!, me está haciendo cosquillas, ¡¡es el zombie!!, ¡¡es el zombie!!, ¿qué está haciendo?, ¡¡uy!!, tirando besos, ¡no me duele ché!, ¡no me duele!

L- ¿Viste Jaimoke?. Porque me parece que necesita un poco de cariño ese zombie. ¡¡Hoooooola zombie!!, ya hicimos los guantes para que Patri te ponga, los guantes que vos precisabas, ¿eh?. ¡¡Mirá qué buenito que lo volviste!!. ¡¡Mirá cómo se queda!!, ¡¡mirá!!, ¡¡mirá!!. ¡¡Ay Patri lo tiene entrenado mirá!!. Le pone los guantes y lo deja.

J- Sí, tenés razón

L- Me parece que ya los tiene dominados a estos zombies, es amigo de esos zombies.

P- ¿A ver si es un poco más largo esto?

L- ¡¡Mirá cómo los tiene dominados!, ¡¡mirá cómo les pone los guantes!

J- ¡¡Y el zombie se deja hacer todo por Patri!!

(aplausos de Patri)

L- ¡¡Siiiiiii!!, y el zombie está contento de tener un amigo como Patri.

J- ¡¡Patri cómo aprendiste!!. ¡¡Hace tanto que no te veo!!, te veía yo en la carpa y eras tan chiquito, ahora hace tanto que no te veo. ¡¡Cómo aprendiste a hacer cosas con los zombies!!. ¿Qué más aprendiste Patri?

L- ¿Sabés qué aprendió Jaimoke?

J- ¿Qué?

L- A escribir su nombre.

J- ¡¡¡Uauuuuu!!!!, ¡¡¡qué cosa tan importante!!!

(aplausos de Patri)

L- ¡¡Mirá los guantes que tiene, Jaimoke!

J- ¡¡¡Uau!!! ¡¡qué bueno que están esos guantes!!, ¡¡merecen una foto esos guantes!!

L- Parece que sí

J- ¡¡Dale, dale!!, ¡¡vamos a sacarle una foto a esos guantes espectaculares!!

(aplausos de Patri)

P- Y también mirá que tenía masa.

J- ¡¡A ver, a ver!! ¡¡yo quiero ver!! ¡¡Ah, buenísima!!

P- Después ellos dijeron se les quedó ahí. No podemos salir de la estación.

L- ¡¡Uy!! ¡¡está trabado!!, ¡¡uy mirá cómo quedó el tren!!

J- ¡¡Están trabadas las ruedas!!, ¿qué haremos?, ¿qué haremos?

(aplausos de Patri)

L- No sé, preguntale a Patri.

J- ¿Patri qué hay que hacer para ayudar?

P- Quítale las masas.

J- ¿Le quitamos las masas?

P- Sí.

J- A ver, a ver..., ya está. ¿Ponemos acá adentro?

P- Sí

J- ¿Y ahora?

P- ¡¡Cuidado Jaimoke!!, ¡¡vas a tirar la masa!!

J- ¡¡Que no tiré la masa, se la saqué nada más!!, ¿qué querés?

P- Está controlando con tu magia.

J- ¿Quién está controlando con mi magia, el tren?

P- Sí.

J- No puede controlar mi magia, mi magia la tengo que controlar yo solo. ¿El tren está controlando mi magia?

P- Sí.

J- ¿Y qué hace con mi magia cuando la controla?

P- Si veo una víbora venir yo la mato.

J- ¡¡Uy ahí apareció una víbora!!, ¿quién la va a matar?, ¿quién la va a matar?

P- Este, este escuchaba todo. Eh, no entro, no entro. Tacatatacatataca...

J- ¡¡Mirá el hambre que tiene el pollito!!

P- ¡¡Mirá lo que le hago!!

J- ¿Qué le estás haciendo pollito?

P- Le rompí la cola también. ¿Quieres hacerlo tú?

J- ¿Qué hago?

P- Inténtalo. ¡¡Cómetelo!!

J- Amamamama, mmmmm... ¡¡Qué rico!!, ¡¡cuántas proteínas que tiene esto!!

P- ¡¡Mamiiiiiiii!!, ¡¡mamiiiiiiii!!

J- ¿Me comí una mamá de esa viborita?

L- Mmmmmm..., no sé Jaimoke, me parece que sí.

J- ¡¡Uh!!, ¡¡qué problema che!!, estaba buscando a su mamá y yo me la estaba comiendo.

P- Estaremos unidos nos reuniremos así. Listo.

J- ¡¡Uy mirá cómo se unieron!!, pero son diferentes.

L- Sí, son diferentes pero se unieron, acá está la violeta y acá está la rosa.

J- ¿Pero están unidas?

L- Sí

J- ¿Por qué se habrán unido?

L- No lo sé.

J- Parece que es una sola pero no es una sola.

L- Ya se van a separar, cada una va a ser cada una, mirá, ahí Patri las está despegando.

J- ¡¡Ay sí!!, tenés razón. Patri está ayudando a separar los colores, la que es violeta de la que es rosa.

L- Si, ¿viste?

J- Siiiiiii, cada una es cada una.

L- ¡¡Claaaro!!

J- ¡¡Muy bien entonces!!, cada una es cada una, ¿no es cierto Patri?

P- Ajá.

J- Se pueden agarrar de la manito, de la puntita, pero no es lo mismo, no tienen que estar todas revueltas, ahí un revoltijo de las dos juntas.

L- Claaaro

J- Van juntitas pero no se mezclan...

L- ¡¡Siiiiiiiiiii, Jaimoooooooooke!!!

J- ¿Pero no se mezclan?

L- Nooooooooo

J- ¿Pero estás segura vos?

L- Siiiiiii

P- Se están soltando.

L- ¡¡Mirá se están soltando dice Patri!!, ¿ves?

J- ¡¡Ah siiii!!, se están soltando.

P- ¡¡Ahí voy!!, ¡¡ahí voy!!

J- ¿Pero Patri no se mezclan, no?

P- No

J- ¿Están agarradas nomás?, ¿no se mezclan?

P- Ajá

L- ¡¡Pero Jaimoke dejó de preguntarle lo mismo veinte veces pobre Patri!!

J- ¡¡Bueno, no me dí cuenta ché!! ¿qué no se puede andar preguntando lo que uno quiere preguntar?

L- Bueno, pero no seas pesado, ¿tantas veces vas a preguntar lo mismo?

J- Pero porque le pregunto porque él sabe. ¿Se mezclan Patri?

P- ¡¡Nnnnnnó!!

J- ¿Viste que me contesta?

L- Siiiiii, tenés razón, él todavía te tiene paciencia, pero va a llegar un momento en que no te va a contestar más.

J- ¿Patri se mezclan?

L- Mirá cómo le hiciste contestarte, ¿no ves que está cansado de contestarte siempre lo mismo?

J- Bueno, está bien, qué se yo. Y están separados, el violeta por un lado, el rosa por el otro...

L- ¡¡Ay sí Jaimoke!!

J- ¿¿Pero no se mezclan, no??

(risas de Patri)

L- ¡¡¡¡¡¡¡¡Qué hincha cocos que sos Jaimoke!!!!!!!!!!

J- ¿Pero no se mezclan o se mezclan? ¿eh?

L- No, yo ya no te contesto, ya preguntaste veinte veces.

J- ¡¡¡Daleeeee!!!, ¡¡¡contéstame dale!!!

(besos de Jaimoke)

L- No se mezclan, ves que no se mezclan, primero viene la violeta y después llegan acá y se juntan pero están separadas, ahí viene la rosa.

J- Aaaaaaah, ¿están juntitas porque se quieren?

L- Calculo que sí.

J- Patri, ¿están juntitas porque se quieren?

P- Ajá

J- ¡¡Uuuuuu!!, acá se mezcló, se mezcló, se mezcló.

L- Y sí porque tanto que andan juntos que uno le quedó del otro.

J- ¡¡Mirá los va a separar!!, ¡¡pollito los va a separar!!

L- Y bueno, se pueden separar, después se vuelven a juntar, no pasa nada.

(aplausos de Patri)

J- ¿No pasa nada?, ¿segura que no pasa nada si se separan?

L- Siiiiiiiiiiii, ¡¡segura!!. Porque después se pueden juntar cuando quieran.

J- Pero mirá, no logra separarlos.

L- Y..., porque están muy unidos ahí, pero pollito va a seguir insistiendo me parece.

J- ¡¡Ay, lo fue a buscar al zombie!! ¡¡Polli, polli!!

P- ¡¡Lo metió!!, ¡¡lo metió!!

J- ¡¡Hola pollito!!, ¿vos los querés separar?

P- ¡¡A, a, á!! Los separé, ¡¡gané!!, ¡¡gané!!, ¡¡gané!!. ¡¡Gané la batalla!!

J- ¡¡Lo lograste polli, polli!!

P- ¡¡Ahora lo destruyo!!. Va a hacer una con Laura.

L- Bueno, vamos con la violeta.

P- Hizo un caracol. Soy un caracol, un caracol, un caracol. Te mato. ¿Ahora lo puedo cortar?

J- ¡¡Allá aparece otro caracol!!, ¡¡mirá aquél caracol!!. Se nota que es hijo de la caracola violeta porque tiene una raya violeta, ¿viste?

L- Y sí, algo de la mamá tenía que sacar.

J- Y la mamá tenía unas rayitas rosas, por eso será que tuvo un hijo caracol rosa. ¿Y si se van a pasear juntos?

P- Ahora lo despertaba porque tenía que ir al colegio, ¿dale?

L- Hijito despertate que tenés que ir al colegio. ¡Hola mi amor!

P- ¿Dónde es el colegio mamá?

L- Es cerquita, hay que tomar un colectivo, ¿vamos?. Y vamos a tomar el tren también. Por ahí pasa el tren, vamos a esperar en la estación.

¡¡Uuú!!!, ¡¡uuú!!!

P- ¡Y después que nos dejen el espacio!

L- Ahí se va a bajar mucho gente seguramente. ¡¡Uuú!!!, ¡¡uuú!!!. ¡¡Espacio!!!, ¡¡andén!!!, ¿qué estación es?, ¿la de Glew?

P- No lo sé.

L- ¡¡Estación de Pichincha!!! ¡¡Todo el mundo abajo!!!. Si, sí, sí, yo quería bajarme..., yo también...

¡¡Ahí está hijo, se vació el tren!!!. ¡¡Aprovechemos!!!

P- ¿Puedo manejar?. Laura fíjate si se puede desarmar. (Mientras quería sacarle el techo a la cabina para tener más espacio para meter a los personajes)

L- A ver, a ver..., no sale. ¡Ah!, no sale porque está enganchado con las ruedas. Imposible.

¡¡A la próxima estación!!!. ¡¡Arranca el tren, arranca el tren!!!

P- ¡Ay no puedo entrar!, porque yo soy el conductor. No ves que voy así. Esto mucho no sé cómo se llama. ¡¡Mirá!!!, ¡¡cuidado!!!, ¡¡cuidado!!!, casi lo choca el zombie. ¿Qué estación es esta?, ¿quién se baja?.

L- ¡¡Vamos chicos, vamos!!!, ¡¡llegamos a la escuela!!!, ¡¡vamos a la escuela!!!, ¡¡dale!!!, ¡¡dale!!!.

Esperá que voy a traer los bancos de la escuela, vamos a armar la escuela. Acá está todo lo de la escuela para hacer los bancos.

P- ¡Hay que poner una persona señor!, ¡cuidado señor!, hay una persona y por acá se hizo un despelote.

L- ¡¡Ya llegamos a la escuela hijitos!! ¡¡Ahí está la entrada mamá, mirá!! ¡¡Dale, vamos a la puerta!! ¡¡dale, dale!! ¡¡estamos en la puerta de la escuela!! ¡Ahí está mami!. ¿Qué hay adentro de la escuela mamá?. ¡Hay pupitres para que puedas sentarte a aprender!, ¡y hay amigos!. ¿En serio? ¡Sí, hay amigos y hay una señorita. ¿Ah, de verdad?

(aplausos de Patri)

P- Estaba rebotando.

L- ¡¡Rebota todo mamá!! ¡Sí, un poquito rebota!

P- Después ellos dijeron: ¡¡a ver pollito!! ¡¡a ver pollito cuidado!!

L- ¡¡Uy, ¡¡cuidado con pollito!! ¡¡cuidado!! ¿Voy a la escuela mamá?. ¡Si, hiji!! ¡¡Pero hay un pollito que es peligroso me parece!!

P- ¡¡Grrrrr!! ¡¡grrrrr!! ¡¡grá!! ¡¡te rompo!! ¡¡¡¡¡al ataque!!!!

L- ¡¡Uh, qué lio que hace este pollito mamá!!! ¡¡me dá miedo!!! ¡¡me dá miedo!!! ¡¡mirá, mirá, rompe todo!! ¡¡rompe todo!! ¡¡Uy mirá, me parece que es un poco buenito, que no es tan malo!! ¡Ah no, mirá!! ¡se puso arriba de la cabeza de la señorita!!

P- De un señor..., de un señor.

L- ¡¡Se puso arriba de un señor!!

P- Se está escondiendo.

L- Igual no te va a hacer nada, pollito no hace nada. ¡No sé mamá!. Esa señora te va a cuidar, andá que te cuidan ellos. Bueno mamá. ¡¡Holaaaaaaa, mi mamá se fue!!

P- Ahí tenemos para él, es mejor aquí.

L- Mamá se fue.

P- ¡¡Yyyyy...!! ¡¡de viaje!! ¡¡de viaje!!

L- ¡¡Vamos a aprender!! ¡¿qué tenemos que aprender?. ¡Los números!

P- ¡¡Ay!!, ¡¡no sé dónde es la escuela!!, porque traje a mis amigos también.

L- ¡¡Allá a la vuelta!!, ¡bajen del tren y caminen para allá!, ¡ahí van a aprender todo sobre los números!. ¡¡Hay números para todos, ahí están, la escuela está llena de números!!

P- ¡¡Estamos aquí arriba del techo de la escuela!!. ¡¡Eeeeeel númeroooooo ochoooooo!!!. Porque entramos el número ocho.

L- ¡¡Yo quiero los ocho!!, ¡¡yo quiero los ocho!!, ¡¡porque los ocho valen mucho!!

P- ¡Ahí viene!. El caracol hizo un super poder sónico con los números.

L- ¿Y qué hizo?

P- Derrumbó esto. Derrumbó los bordes.

L- ¡¡Cuidado!!, ¡¡el caracol con su poder supersónico está derribando los bordes!!. ¡¡Cuidadoooooo, derriba los bordes de la escuela!!

P- ¡¡Pio, pio, pio!! ¡¡Súbete!!. ¡¡Pioooooooooo!!, ¡cocococó!

L- ¿Qué pasó?

P- ¡¡Ayúdame!!, ¡¡ay!!, ¡no reacciona!, ¡no reacciona!. ¡Llame a una mujer!, ¡llame a mi mujer!, ¡ayúdame a pintar con ella!

L- Ahí te vienen a buscar para llevarte al hospital para que te curen. ¿Qué pasó en esta escuela?

P- ¡¡Tirirín!!, ¡¡tirirín!!, ¡tinininíní!, ¡ninininí!. ¡¡Hola!! (el hombre araña)

L- ¡¡Se cayeron todos los bordes!!. ¡¡Hombre araña!!, ¡¡hombre araña!!, ¡necesitamos que nos ayudes!, ¡hay que reconstruir los bordes de esta escuela!, ¿nos podés ayudar?, nosotros te ayudamos a vos, ¡hagámoslo entre todos!.

P- ¡¡¡Siiiiiiiiiii!!!, ¡vamos!

L- ¡Chnchnchnchnchnchn!

P- Que falta unos más aquí. Estos podrían ser los asientos, ¿no?

L- ¿Qué pasó?. ¡¡Jaimoke!!, ¡soltá eso Jaimoke!, ¡soltá el hombre araña Jaimoke, ya está educado!, ¡damelo!. ¡¡Ay Jaimoke!!, dale, damelo. Ahí está, ahí lo llevó al tren, menos mal. Ponelo en el tren para que vuelva a su casa.

P- ¡¡Ay, no me soltaste!!. Que me devuelvan algo.

L- ¿Qué querés que te devuelvan?

P- Un bloque así de estos.

L- ¿Un bloque de esos?, ¿este?. Bueno, esperá que yo voy a poner un bloque acá para que se haga la pared porque se llevó un pedazo de borde este Jaimoke. ¡Ahí está!, ya está.

P- ¡Ay!, ¡ay!, ¡ay!, que voy a estornudar, ¡¡¡¡¡aaaaaachúuuuuuuuuuuuss!!!!!!

L- ¡¡¡¡Ayyyyyy!!!!, nos llenó de algo que no sé qué es, ¡¡qué asqueroso!!

P- ¡¡Son mocos!!

L- ¡¡Ay no!!, hay que educarlo a ese Jaimoke, ¡sí!, hay que educarlo. ¡Vamos a tener que mandarlo a la escuela también!. Sí, ¡¡es verdad!!, ¡¡mirá cómo el hombre araña aprendió a ir al baño. Bueno, ya mañana será otro día y lo mandaremos a la escuela. ¡¡Jaimoke!!, ¡¡te vamos a anotar en la escuela!!, para que aprendas modales.

P- ¡¡No, no podrán, porque me esconderé!!

L- Ahora nos vamos. ¡¡Uuú!!, ¡¡uuú!!, ¡¡chkchkchkchkchk!! ¡Colorín, colorado...!

P- ¡¡No, no lo digaaaaaas!!

L- ¡¡Ha llegado la hora de irnos!!

P- ¡¡Noooo!!. ¿Sabés que es para esto los bloques?

L- Ah sí, es para lo que uno quiera construir.

P- Dale Jaimoke, tengo que dejarte.

(Empiezan a guardar las cosas)

L- Se van los números hasta la próxima.

P- ¿Me ayudás Laura?, ¿me ayudás?. Si querés la próxima vez armamos algo juntos, una cosa como ahora. Tomá una lata Jaimoke. ¡¡Toma sapo tonto!!

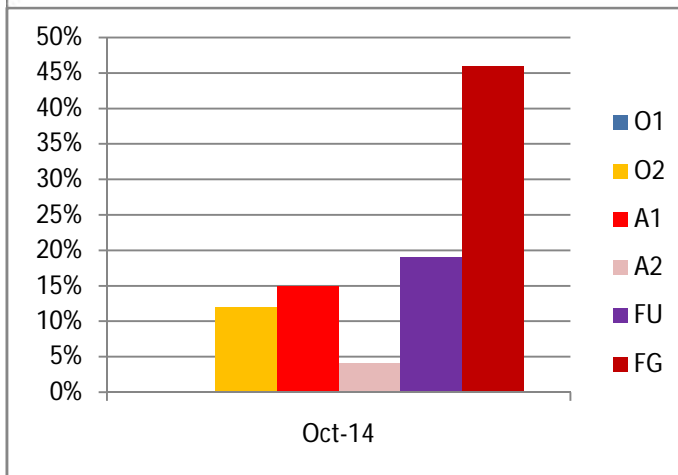
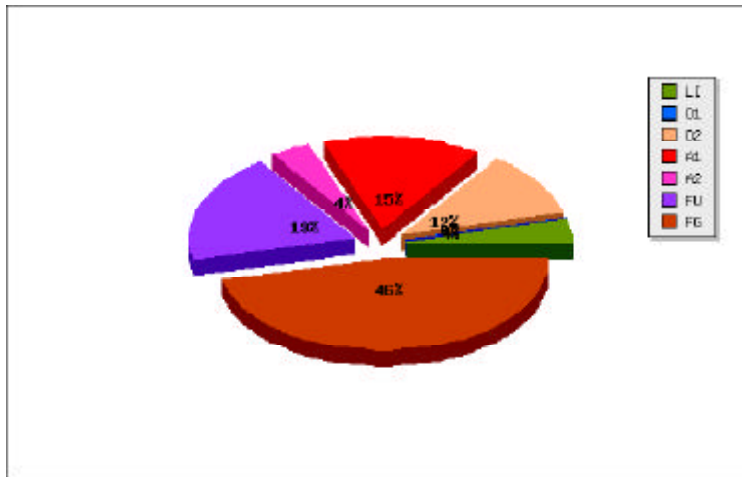
Comentario de la mamá al retirarlo, no fue a la escuela esta semana (por la maestra y desinfección) ni la anterior (por el estudio de la mamá).

4. Informes ADL:

Sesión 22 de octubre de 2014:

Verbos analizados	Fases preedípicas				Fases edípicas	
	O1	O2	A1	A2	FU	FG
mirá mirá está llamar golpeando golpeando golpeando vamos vamos asusté asusté asusté asusté venía mirá ponéselo cae era hay soy elejen matar va viste abran vamos salgan esperá esperá abre abre están metansé ver meter quieren fue están llama llama ver separemosló terminado		está están están	golpeando asusté asusté matar	golpeand o	asusté asusté salgan meter llama	mirá mirá llamar mirá viste abran esperá esperá abre abre quieren llama

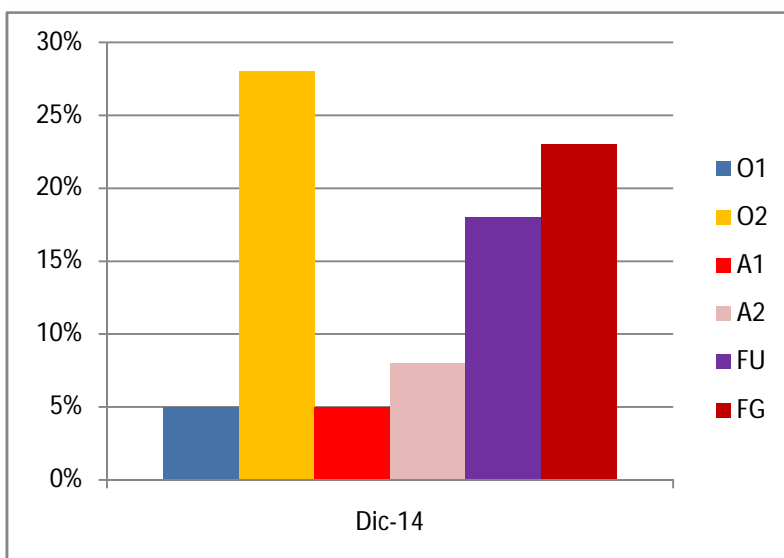
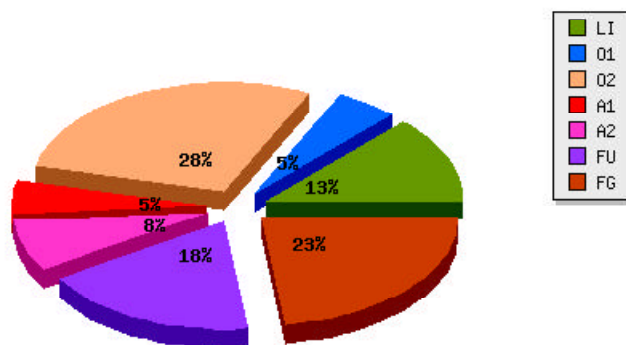
Función Gráfico: Porcentaje de ocurrencias de palabras detectadas en el texto.



Sesión 17 de diciembre de 2014:

Verbos analizados	Fases preedípicas				Fases edípicas	
	O1	O2	A1	A2	FU	FG
tiene sé sé sé sé quiero fue ir ver	sé	comer	atropellar	tiene	meter	quiero
ver ser ver comer comer comer	sé	dejamos	on	sé	pasó	comer
atropellaron atropellaron dejamos		pasó	lastimaro	sé	pasó	dieron
descanse meter dormir pasó pasó		pasó	n		lastimaro	mirá
pasó pasó lastimaron lastimaron		lastimaron			n	mirá
lastimaron lastimaron dieron		dieron			quedaron	mezclar
dieron		quedaron			pasó	dar
mirá quedaron quedaron mirá		pasó			quedar	juntando
pasó pasó mezclar ir dar dar estoy		dar				mirá
juntando mirá ir quedar quedar		estoy				
		quedar				

Función Gráfico: Porcentaje de ocurrencias de palabras detectadas en el texto.

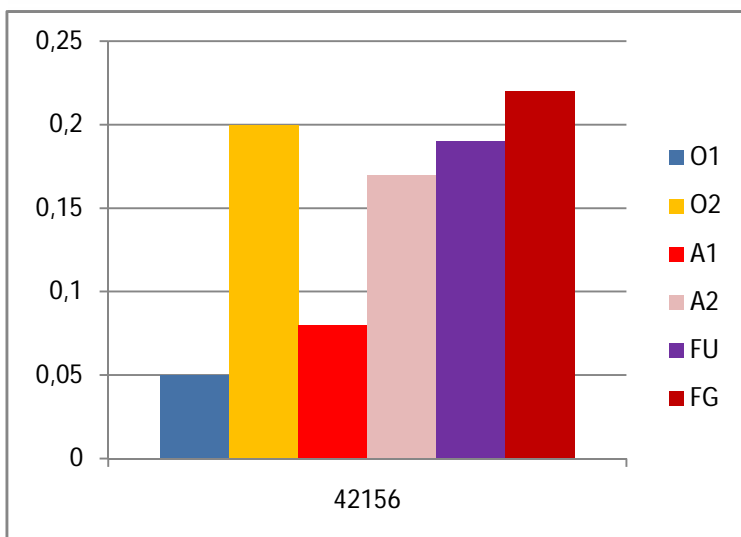
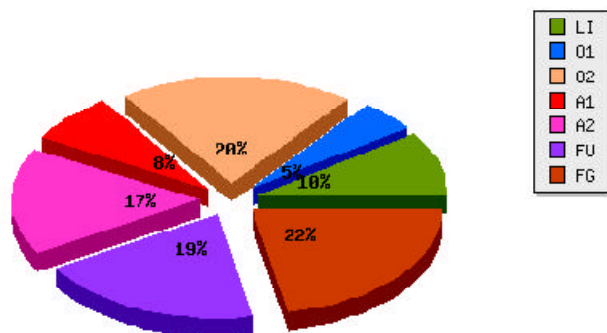


Sesión 03 de junio de 2015:

Verbos analizados	Fases preedípicas				Fases edípicas	
	O1	O2	A1	A2	FU	FG
sé sé decir haber cuidar mirá	sé	estoy	vigilar	sé	encuentra	ubir
elegir encuentra ir subir	entender	quedar	pegó	cuidar	subir	abre
subir haber durmiendo alejar	chupando	pongo	ayudas	elegir	alejarse	pongo
estoy durmiendo	sé	está	asustó	cuidar	quedar	dolió
callar abre sacar ir cuidar ir	chupa	necesito	armar	vigilar	sigan	quiero
quedar quedar vigilar vigilar	creo	dolió	armar	entender	sigan	quiero
entender entender venir	chupa	están	estaba	agarró	sigan	comer
pongo pongo sigan		comer	espantó	tengo	encontrarás	quiero

<p> sigan sigan encontrarás quemar quemar podemos hacer hacemos agarró está chupando chupando tengo escupió puedo entrar necesito entrar haber pasar ir dolió dolió dolió portándose están quiero quiero comer comer comer ser pegó pegó pegó quiero estar ver ayudas ayudas ayudas salir hacer mezclar ir ser salió sé sé asustó asustó gustar poner acomodar armar armar formá armar armar tienes poner chupa chupa están creo creo faltar puedo entrar es ir ir estoy decorar decorar estaba estaba jugar tener ir comió comió comió venir venir está llenando llenando está llevar venir chupa chupa están hacer llevar ir estaré estaré dejar dejar está prometo agarren ir tenemos ingresar espantó espantó espantó tiene ir hacer mejore mejore mejore atrapar haber decir ayudar mirá hundió hundió quedaron quedaron poner puedan ir quiere comer comer comer quiere comer comer comer entraba querés puedo llevar ir dejaste es comió comió comió estaba estaba tiene ir ir agarró ir revisar revisé mirá ví tomá tomá </p>	<p> estar ayudas están estoy estaba comió está está están estaré estaré dejar dejar está ayudar quedaron comer comer dejaste comió estaba </p>	<p> atrapar estaba tomá </p>	<p> pegó ayudas sé formá tienes creo tener agarren tenemos tiene mejore tiene agarró revisar revisé tomá </p>	<p> quemar podemos puedo entrar entrar salir salió asustó acomodar puedo entrar ingresar espantó mejore hundió hundió quedaron puedan entraba puedo </p>	<p> mezclar gustar poner armar armar poner decorar decorar comió llenando llenando prometo espantó mejore mirá poner quiere comer quiere comer querés comió mirá </p>
--	--	--	--	---	---

Función Gráfico: Porcentaje de ocurrencias de palabras detectadas en el texto.



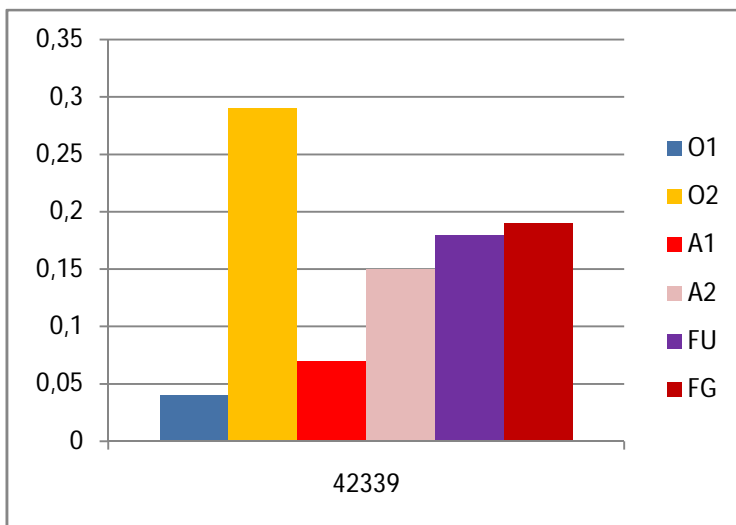
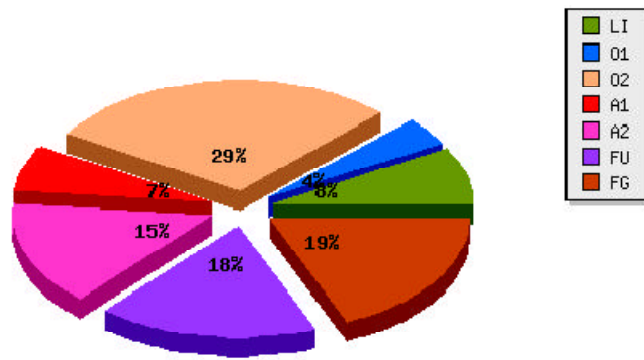
Sesión 09 de diciembre de 2015:

Verbos analizados	Fases preedípicas				Fases edípicas	
	O1	O2	A1	A2	FU	FG
tiene ir come come come	buscar	come	perdamos	tiene	pasó	come
decir reir pasó pasó	entender	pasó	estabas	cuidar	pasó	comer
cuidar andar oir pasó	sé	pasó	corriendo	cuidar	alejarse	comer
pasó están cuidar ir	buscar	están	esonder	tiene	encontraron	mirá
comer comer	sabe	comer	robar	cuidar	encontraron	estrellar
comer alejar ir hacer ir	buscar	muere	mato	cuidar	encontraron	quiero
hacer muere tiene haber		comer	mato	poder	poder	abriré
buscar hacer cuidar		está	mato	cuidar	salir	comiendo
cuidar ir comer comer		muerde	vencieron	entender	encontrar	comiendo

comer mirá	está	manejen	agarrar	encontrar	poner
encontraron encontraron	ayuda		tiene	encontrar	mirá
encontraron estrellar	está		sé	encuentras	dá
estrellar ir poder poder	comiendo		tiene	salir	dar
salir ir encontrar ir	está		cuidar	puedo	dar
encontrar está	comiendo		tengo	entrar	quiero
volviendo muerde	ayudar		tiene	quedo	esperar
convertir ir encontrar ver	está		tienes	quedo	poner
encuentras está	está		sabe	perdamos	mirá
regurgitando ayudar	dá		tengo	encontraron	hipnotizar
quiero salir cuidar	dar		cuidando	puede	mirá
abriré ir ir entender	dar		cuidar	esconder	mirá
entender hacer ir	está		cuidar	meto	alimentar
convertir está comiendo	quedo			sigue	quiere
comiendo comiendo está	quedo			puedo	mirá
comiendo	perdamos			quedan	querés
comiendo comiendo	dejar			acercar	mirá
ayudar sujetar agarrar	estabas				desmayaron
poner ser ser fijarse está	está				
hablar hacer fijarse está	está				
convertir	alimentar				
mirá ver mover quedarse	estar				
sentarse dá dá tiene	dejar				
hacer dar dar dar dar	estamos				
puedo entrar sé sé está	está				
quiero ir	está				
tiene quedo quedo quedo	ayudar				
quedo cuidar perdamos	está				
perdamos perdamos	está				
perdamos ir ir ir ir ir	ayudando				
encontraron	quedan				
tengo esperar dejar sacar	está				
ir estabas estabas					
corriendo puede poner					
mirá ir hipnotizar tapar					
mirá durmió					
vió está esconder					
esconder mirá vió está ir					
alimentar alimentar venir					
vieron robar están está					
dejar					

estamos ir quiere criando						
fijarse está tiene ir hacer						
mirá meto ver ser ser						
querés ir buscar sigue						
durmiendo jugando						
jugando tienes mirá						
puedo está ayudar está						
sabe sabe tengo pica						
cuidando está						
ayudando mato mato						
mato ir hacer ver llevar						
quedan quedan cuidar						
acercar cuidar vencieron						
desmayaron						
desmayaron venir buscar						
ir ir manejen está						

Función Gráfico: Porcentaje de ocurrencias de palabras detectadas en el texto.



Sesión 03 de junio de 2016:

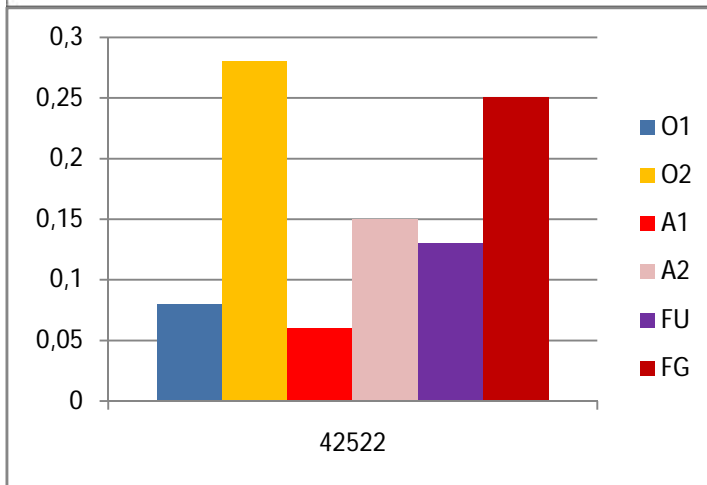
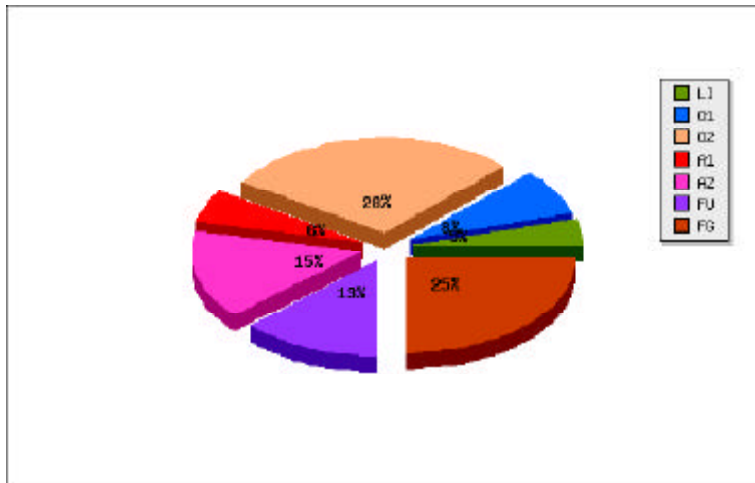
Verbos analizados	Fases preedípicas				Fases edípicas	
	O1	O2	A1	A2	FU	FG
tiene haciendo	sé	den	sirve	tiene	apagó	den
girando haciendo den	escribir	apagó	pegamos	sé	salen	apagóviste
den apagó apagó	escribir	sirve	pegamos	escribir	salen	sirve
apagó apagó ser	sé	poné	gané	escribir	puedo	salen salen
prender ser viste	leer	pongamos	sirve	agarrar	quedó	empieza
sirve sirve sirve	leer	sostener	conduciendo	sostener	continúo	empieza
salen salen salen	leer	quedó	retar	tiene	pasó	poné nace
salen sé sé escribir	sé	dar	estaba	pegamos	pasó	querés
escribir empieza	sepas	dar	pará	tiene	puedo	pongamos
empieza poné poné	sé	apure	armar armar	pegamos	salir	mirá dar dar
escribir escribir nace	sé	apure	estaba	sé	meter	quiere
querés	anota	estar	manejando	leer	meter	poner pone

pongamos pongamos	anota	pasó	explotar	leer	podemos	quiero
puedo agarrar	anota	pasó	escabulla	leer	salí	poner sirve
sostener sostener	sé	están		sé	salí	mirá
quedó quedó mirá	sé	pone		sepas	salir	deshaciendo
continúo dar dar dar	creyó	sirve		gané	salió	deshaciendo
dar apure	creyó	deshaciendo		sé	pasó	pongo mirá
apure tiene estar	creyó	deshaciendo		sé	quedó	pongo
decir ser pasó pasó	saber	está		anota	subí	pone
pasó pasó pegamos	sé	está		anota	puedo	pongan
pegamos pegamos		pongo		anota	quedó	puso pongo
decir tiene pegamos		pongo		tenemos	suba	queremos
pegamos		estás		tienen	sigan	mire
pegamos sé sé leer		estás		conduciendo	apaga	subí para
leer leer leer están		ponepongan		tener	intentar	poner ponés
quiere ir leer leer ser		está puso		tienen	apagar	quiere
sé sé sepas sepas		pongo		tenemos	apagar	quiere
gané gané gané sé sé		estamos		cuidar	apagar	armar armar
sé sé		está		sé	puedo	quiere suba
decir puedo poner		pasó está		sé	encontrar	terminemos
pone pone anota		necesitamos		cuidando	acercar	quiero
anota anota anota		estaba		creyó	escabulla	explotar
anota anota ser ser		quedó		creyó	pasando	espero
quiero haciendo		para está		creyó	subiendo	apaga
tenemos		ponés		saber		apagar
haciendo haciendo		necesito		sé		apagar
viendo diciendo		está		tengo		apagar
viendo poner sirve		quedó		tengo		poner
sirve sirve mirá		estaba		tiene		quiere
deshaciendo		necesita				esperar
deshaciendo		apaga				poner
deshaciendo		apagar				esperá
deshaciendo tienen		apagar				poner
salir haber haciendo		apagar				pusieron
está conduciendo		tragar				viste
conduciendo		tragar				comer
viniendo meter		ayudar				esperar
yendo meter está		ayudar				pongopone
anda pongo pongo		ayudar				comer
mirá pongo pongo		ayudar				subiendo
podemos tener salí		ayudar				esperar
salí yendo yendo		ayudar				

<p> tienen salir yendo estás estás viendo pone pone diciendo pongan pongan está puso puso pongo pongo retar sacar salió estamos queremos está pasó pasó mire está asomar necesitamos estaba estaba quedó quedó trabar subí subí pará pará pará pará yendo poner está puedo ponés ponés quiere yendo quiere yendo sacar necesito tenemos está cayendo viniendo cuidar yendo yendo armar armar sé sé trayendo armar armar sé sé quedó quedó cuidando quiere yendo diciendo suba suba convirtiéndose estaba estaba manejando hacer partiéndose terminemos jugando quiero sigan yendo explotar explotar explotar creyó creyó creyó creyó creyó creyó espero saber saber necesita apaga apaga apaga apaga sé sé yendo </p>		<p> ayudar tragó tragó pusieron están ayudar ayudar está está comer está ayudar pongo pone comer pasando estoy está </p>				
---	--	---	--	--	--	--

intentar	apagar					
apagar						
apagar	apagar					
prender	apagar					
apagar	apagar	apagar				
apagar	apagar	apagar				
apagar	yendo	poner				
quiere						
tragar	tragar	ayudar				
ayudar	esperar	tengo				
poner	ayudar	ayudar				
ayudar	ayudar					
ayudar	tragó	decir				
tragó						
esperá	tengo	poner				
sacar	puedo	pusieron				
pusieron	están	viste				
encontrar	ayudar					
ayudar	está	está				
comer						
comer	comer	acercar				
está	aparecer	ayudar				
esperar	pongo	pongo				
pone	pone	comer				
comer	comer					
diciendo						
escabulla	escabulla					
haber	tiene	pasando				
pasando	estoy					
subiendo	subiendo					
está	jugar	esperar				

Función Gráfico: Porcentaje de ocurrencias de palabras detectadas en el texto.



Sesión 02 de diciembre de 2016:

Verbos analizados	Fases preedípicas				Fases edípicas	
	O1	O2	A1	A2	FU	FG
sé sé encontró hacer	sé	estamos	usando	sé	encontró	abre
abre sé sé sé sé venir	sé	devoraré	corran	sé	podés	mirá
mirá podés haciendo	sé	está	corran	sé	metan	bordo
usando usando corran	sé	está	corran	usando	metan	poner
corran corran	vuela	quedar	corran	tenemos	metan	poner
corran ser tenemos ser	sé	quedar	tirar	repito	encontrar	estirás
ser haciendo bordo	sé	dejar	mato	tengo	quedar	visto
estamos metan metan	pienso	quedó	gané	tenía	quedar	mirá
metan repito devoraré	sé	está	gané	cuidar	quedó	comiendo
devoraré está	sabés	está	gané	controlando	podemos	comiendo
sentado está encontrar		comiendo	destruyo	sé	salir	visto
yendo diciendo yendo		estoy	mato	gané	entro	mira
quedar quedar yendo		comiendo	manejar	gané	entro	rompí

<p> quedar quedar dejar yendo poner yendo poner tengo estirás visto mirá tenía dijo quedó quedó podemos salir quitarle cuidar yendo tirar está controlando sé sé vuela fijarse haber haber está comiendo comiendo comiendo estoy comiendo comiendo comiendo visto mato escuchar entro entro mira rompí rompí quieres hacer intentar comer comer comer estaremos reuniremos están soltar yendo yendo gané gané gané gané gané gané gané gané gané destruyo yendo haciendo ser mato puedo cortar cortar despertaba despertaba tenía dejen sé sé puedo manejar fijarse puede puedo entrar ser sé sé llama llama mirá cuidar cuidar choca choca pienso pienso haber poner cuidar haber hacer estaba estaba rebotar decir rompo rompo ataque está escondiendo escondiendo tenemos viaje viaje sé sé ser traer estamos </p>	<p> comer estaremos están dejen estaba está estamos derrumbó ayudar ponemos está está está dejar ayudás ayudás </p>	<p> choca estaba ataque escondiendo derrumbó tira tirar esconderé ayudás ayudás tomá toma ayudás ayudás tomá toma </p>	<p> gané tenía sé sé cuidar cuidar pienso cuidar tenemos sé poder educó sabés tengo ayudás ayudás tomá toma </p>	<p> intentar puedo cortar puedo puede puedo entrar llama escondiendo viaje viaje entramos poder pintar seguir podrán esconderé </p>	<p> quieres comer reuniremos despertaba llama mirá poner rompo llame llame ponemos querés </p>
---	--	---	---	---	---

entramos	viniendo					
hacer	poder	poder				
derrumbó	derrumbó					
llame	llame	ayudar				
pintar	yendo	ponemos				
ponemos	está	seguir				
querés	caer	tira	yendo			
tírar	está	está				
hacer	educó	devolver				
yendo	estornudar					
podrán	esconderé					
esconderé	sabés	sabés				
tengo	dejar	ayudás				
ayudás	ayudás	ayudás				
ayudás	ayudás	tomá				
tomá	toma	toma				

Función Gráfico: Porcentaje de ocurrencias de palabras detectadas en el texto.

