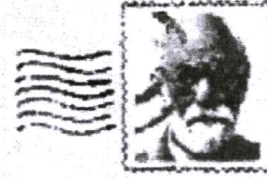




**Universidad Nacional  
de La Matanza**  
Escuela de Posgrado



*Asociación  
Escuela Argentina  
de Psicoterapia  
para Graduados*

**Universidad Nacional de la Matanza  
Escuela Argentina de Psicoterapias para  
Graduados**

**Tesis de Maestría en Psicoanálisis**

**Intervenciones del analista en la clínica de niños con  
problemas de simbolización**

Maestranda: Lic. María Teresita Bó

Directora: Dra. Silvia Schlemenson

## AGRADECIMIENTOS

A Silvia Schlemenson, por su valoración constante y su generosidad en la transmisión del saber; a Patricia Álvarez por sus aportes permanentes y su capacidad para cuestionar mis certezas; a Silvina Cavalleris, por las largas mañanas de mate y trabajo y por el aporte de su mirada clínica; a Vicky Rego, interlocutora inteligente y compañera de escritura; a Daniel Mari, compañero de toda la vida, por su interés y aliento constantes; a mis hijos por la particular manera en que cada uno me hace sentir querida y valorada; a mi nieto Fran, que con su presencia anima lo más vital en mí, con el deseo de que siga teniendo esa mirada curiosa hacia todo lo que lo rodea.

**PRIMERA PARTE****CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN**

Área temática	Pág.7
Rama	Pág.7
Especialidad	Pág.7
Tema	Pág.7
Introducción	Pág.7
Relevancia y propósitos	Pág.9

**CAPÍTULO 2: ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN** Pág.13**CAPÍTULO 3: DEFINICIÓN DE PROBLEMAS Y OBJETIVOS**

Problema de investigación científica	Pág.19
Hipótesis	Pág.19
Objetivo general	Pág.19
Objetivos particulares	Pág.20

**CAPÍTULO 4: MARCO TEÓRICO**

Constitución del aparato psíquico	Pág.21
Funciones constitutivas primarias	Pág.21
La representación en la teoría psicoanalítica	Pág.26
Representación y pulsión	Pág.30
Procesos de simbolización	Pág.31
Concepto de producción simbólica	Pág.31

**CAPÍTULO 5: DEFINICIONES TEÓRICAS DE LAS DIMENSIONES DE ANÁLISIS**

El encuadre en la teoría psicoanalítica	Pág.35
Conflicto psíquico	Pág.37
El proceso reflexivo y la imaginación radical	Pág.41
Intervenciones	Pág.44
El encuadre en la clínica psicopedagógica	Pág.46

---

Procesos de simbolización y aprendizaje

## **SEGUNDA PARTE**

### **CAPÍTULO 1: DISEÑO DE LA METODOLOGÍA**

Tipo de diseño	Pág.53
Material	Pág.53
Muestra	Pág.55
Método de trabajo	Pág.55

### **CAPÍTULO 2: APLICACIÓN DEL DISEÑO METODOLÓGICO**

Matriz de datos	Pág.57
Unidades de análisis	Pág.57
Variables	Pág.57
Atribución de valores a las variables de nivel de anclaje	Pág.57

### **CAPÍTULO 3: DEFINICIONES OPERACIONALES DE LAS CATEGORÍAS Y LAS VARIABLES**

Intervenciones vinculadas al encuadre	Pág.59
Intervenciones vinculadas al conflicto	Pág.59
Intervenciones vinculadas al proceso reflexivo	Pág.62

### **CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DEL MATERIAL**

Análisis del comportamiento de las variables en el nivel de anclaje	Pág.65
Análisis del comportamiento de las variables en la relación entre el nivel de anclaje y el nivel (+1)	Pág.75

### **CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES**

<b><u>BIBLIOGRAFÍA</u></b>	Pág.93
----------------------------	--------

## **CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN**

**Área temática:** Psicoanálisis y psicopedagogía clínica

**Rama:** Área clínica

**Especialidad:** Clínica de niños con problemas de simbolización

**Tema:** Intervenciones del analista en la clínica de niños con problemas de simbolización

### **Introducción:**

La problemática de la simbolización es compleja y como tal pasible de ser considerada desde diversos puntos de vista.

La psicopedagogía clínica constituye uno de estos abordajes, siendo la misma una disciplina que se nutre y dialoga con la teoría psicoanalítica que la sustenta.

Una disciplina es la instrumentación de una teoría y por tanto implica reconocimiento de la teoría que la respalda y que avala su interpretación y su práctica.

Una disciplina resulta una categoría organizadora dentro de la ciencia, ya que al delimitar su objeto de estudio instituye la división y permite la especialización, respetando la diversidad de dominios que supone el conocimiento. Si bien tiende a la autonomía, ya que delimita sus fronteras, desarrolla un lenguaje propio y produce las técnicas adecuadas para el mejor abordaje de su objeto, no pierde de vista que se encuentra inserta en un conjunto más amplio, constituido por el marco teórico que la sustenta. De tal manera que disciplina y teoría mantienen una relación constante de cooperación, donde la teoría sustenta y valida la disciplina con los conocimientos científicos que le son propios, y a su vez, la disciplina enriquece a la teoría con los avances que ella produce y que resultan el fruto de la práctica y de la reflexión que sobre dicha práctica produce. Es posible afirmar, por tanto, que el conocimiento avanza merced a los vínculos que se establecen entre las teorías y las disciplinas que crecen dentro de su ámbito.

---

La presente investigación se plantea al interior de la teoría psicoanalítica, y por tanto se inserta en su área temática, en tanto contempla un aparato psíquico dividido en instancias y considera a la pulsión como su motor. Supone, además, la fundación exógena de dicho aparato, resultado del vínculo con el Otro de los primeros cuidados.

Dentro del área temática mencionada se realizará un recorte disciplinar, orientando la investigación en la clínica de niños con problemas de simbolización. La problemática de la simbolización está íntimamente ligada con ciertas dificultades en el aprendizaje. Un niño tendrá problemas para aprender si sus modos de acceso a la simbolización son restringidos, pobres y dificultan el proceso representacional.

El aprendizaje humano es un proceso selectivo y complejo ya que no supone solamente la disponibilidad cognitiva para relacionarse con los objetos de conocimiento, sino que es el resultado de la puesta en marcha de deseos, elecciones y preferencias ligados a la historia particular de cada sujeto. El aprendizaje humano está cargado de sentidos y constituye un modo de interpretar al mundo y sus objetos. El proceso de aprendizaje es altamente dinámico y como tal produce transformaciones, no sólo sobre los objetos, sino también sobre el sujeto que aprende, en una relación recíproca, dinámica y superadora.

La disposición para aprender estará vinculada a movimientos libidinales que priorizarán el abordaje de determinados objetos y producirán el abandono de otros. La capacidad para aprender requerirá de los procesos de investimento y desinvestimento psíquicos de los procesos de aprendizaje. Estos procesos, a su vez, están vinculados a la búsqueda de placer y a la evitación del displacer.

La clínica psicopedagógica se orienta a producir modificaciones en los procesos de simbolización, especialmente en aquellos aspectos que presentan fracturas, empobrecimientos o quiebres, a fin de lograr un mayor investimento psíquico del conocimiento y potenciar las producciones representativas.

La psicopedagogía clínica se ocupa de la problemática del aprendizaje desde la subjetividad, focalizando en los aspectos psíquicos

---

comprometidos en la incorporación de novedades y en la producción singular resultado de los sucesivos aprendizajes.

Esta investigación tiene por objeto profundizar en las características que adquieren las intervenciones del terapeuta en la clínica vinculada a la problemática de la simbolización.

### **Relevancia y propósitos:**

Esta investigación apunta a poder conocer más particularmente los aspectos a los cuales orienta el analista sus intervenciones en la clínica de niños con problemas de simbolización e indagar qué especificidades tienen dichas intervenciones.

Este estudio contribuirá al desarrollo de la práctica clínica con niños con problemas de simbolización, lo cual será un beneficioso aporte al conjunto de la comunidad científica y terapéutica preocupada por esta problemática.

También resultará una colaboración valiosa para la comunidad en general, ya que la problemática del aprendizaje es de vital importancia, no sólo para los sectores específicamente relacionados a ella, sino que constituye un desafío para la sociedad toda. Las últimas décadas han sido testigo del empobrecimiento simbólico de un número creciente de niños y adultos en nuestro país. Las condiciones que produjeron este infeliz fenómeno son diversas: políticas erráticas en educación, presupuestos insuficientes, pauperización extrema de grupos sociales que han quedado excluidos del sistema o que transitan en sus bordes. En ocasiones estas dificultades son tan evidentes que producen desaliento y desesperanza.

Un niño empobrecido simbólicamente no cuenta con las herramientas mínimas para acceder adecuadamente a la escolaridad. Detrás de un niño que no aprende hay siempre un niño que sufre. Aunque no lo manifieste directamente (y en ocasiones es precisamente su dificultad simbólica lo que le impide manifestarse) cada chico que fracasa en el escuela lleva, como una mochila demasiado pesada, la carga de su incapacidad, la vergüenza, y el desinterés creciente por aquellas cosas que no entiende y no puede resolver.

---

El desgranamiento escolar y el abandono, producto de repeticiones y aprendizajes no logrados, conduce casi inexorablemente a condiciones de vida frustrantes e insatisfactorias.

Por otra parte, la problemática de la simbolización no afecta solamente los aspectos escolares de un individuo, sino que conmueve a toda su estructura psíquica. Impide el acceso a un lenguaje adecuado, restringe la capacidad reflexiva y está fuertemente ligada a la tramitación de la problemática psíquica. Cuando una persona no encuentra vías simbólicas de resolver sus problemáticas vitales, es más posible que recurra a la violencia o a cualquier tipo de descarga que afecte aún más sus condiciones de vida y la de sus semejantes.

En cambio, un sujeto que haya accedido adecuadamente a los procesos simbólicos, que incluyen aspectos creativos y reflexivos, contará con mejores herramientas y estará, por tanto, en mejores condiciones de lograr una vida digna y satisfactoria.

Si bien son muchos y variados los aportes que desde distintos lugares se han hecho a la problemática de la simbolización y el aprendizaje, ninguno ha desarrollado específicamente una investigación acerca de las características de las intervenciones del terapeuta en la clínica psicopedagógica de orientación psicoanalítica.

A lo largo del presente trabajo me propongo realizar un estudio detallado de las intervenciones teniendo en cuenta los aspectos, tanto intrapsíquicos como intersubjetivos, a las que se orientan las mismas. Esto me permitirá profundizar en las particularidades de la clínica psicopedagógica vinculada a niños con problemas de simbolización.

Realizo la presente investigación siendo consciente de que analizar las intervenciones del terapeuta es una tarea importante pero paradójica, que lleva permanentemente a preguntarse por la posición del analista al interior de toda clínica, en este caso de la clínica de niños con problemas de simbolización.

Ninguna teorización sobre la clínica debiera perder de vista que lo que en ella se juega es la relación transferencial entre un paciente y su analista y que el decir del analista no es más que la resultante de lo que aparece en sesión y que, debido a la atención flotante, se haya podido comprender.



---

Cada intervención se produce en la intersección entre lo que sucede en la sesión (aquí y ahora, acontecimiento) y lo que se actualiza del entramado representativo de la historia libidinal. La transferencia puede ser pensada, por tanto, como repetición, pero también como transformación y novedad.

Es un desafío teórico indagar acerca de las características de las intervenciones sin caer en una aparente intencionalidad terapéutica orientada a lograr cambios direccionados por el terapeuta.

Dr. Silvia Schlemmer Si intervenir es tomar parte de algo, un “venir-entre” el aquí y ahora de las problemáticas de los pacientes y el pasado inmemorial de cada uno que se manifiesta, el análisis de las intervenciones del terapeuta perderá, inexorablemente, parte de su riqueza y de su dimensión transicional. Es el costo al que me someto, sabiendo que lo que se ilumina deja en sombras un enorme y rico territorio.

## **CAPÍTULO 2: ANTECEDENTES**

Son muchas las investigaciones que se han desarrollado a partir de la problemática de la simbolización en la infancia.

La investigación que me propongo desarrollar se apoya en el proyecto PROBLEMAS DE APRENDIZAJE: COMPROMISO PSÍQUICO E INTERVENCIONES CLÍNICAS ESPECÍFICAS (Ps 82) UBACyT, que dirige la Dra. Silvia Schlemenson, y cuyo objetivo general es “Profundizar en las estrategias clínicas para incidir en los cambios psíquicos que favorecen las transformaciones de la producción simbólica en niños con problemas de aprendizaje”.

En el marco de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología de la UBA, en el cual se realiza el proyecto citado, se viene trabajando desde 1988 en investigaciones vinculadas al tema que nos ocupa con el propósito de producir conceptualizaciones teórico-clínicas psicoanalíticas que aporten al conocimiento de la problemática psíquica implicada en el proceso de simbolización y sus patologías expresadas en problemas de aprendizaje.

En la primera investigación (Ps.033 - 1989) se exploraron los aspectos histórico-afectivos que incidían en la construcción del conocimiento. A partir de dicho proyecto se elaboraron descripciones de tipos de funciones maternas y paternas que favorecerían los procesos de simbolización en los niños pequeños.

En el proyecto “El análisis de la producción discursiva en niños con problemas de aprendizaje” (Ps. 016 1993-95) y (Ps.002 1995-97) se buscó indagar acerca de las características sobresalientes de la producción simbólica de los niños con problemas en su aprendizaje, ahondando en las particularidades de la actividad representativa en sus distintos niveles y formas de expresión y profundizando en el desarrollo del lenguaje considerado como una de las producciones simbólicas de máxima complejidad.

En el período 1998-2000 se desarrolló la investigación “La complejización de la producción simbólica en niños pequeños” (Ps. 044 1998-2000). Este proyecto se centró en el proceso de producción narrativa, proponiéndose describir las relaciones entre el posicionamiento subjetivo y las transformaciones en la producción narrativa en niños pequeños. Como resultado de dicha investigación se comprobó que los niños con dificultades en el acceso a la

narratividad presentaban también dificultades en áreas específicas del aprendizaje. La producción narrativa está vinculada a la historia libidinal del niño y a su forma de ser en el mundo. En el área de los aprendizajes escolares la producción narrativa es condición necesaria para la incorporación y trasmisión de conocimientos, por lo cual trabajar sobre el análisis de los aspectos subjetivos que la restringen o favorecen resulta un aporte imprescindible para la práctica clínica ya que facilita la comprensión de algunas problemáticas en la infancia ligadas a la producción simbólica discursiva.

Durante los años 2000-2002 se llevó a cabo el proyecto “Riesgos en la infancia: factores psíquicos que restringen los procesos de simbolización” (Ps. 066 2000-2002), investigación que se centró en el estudio de las relaciones entre la constitución subjetiva y la actividad de simbolización en el niño.

Dentro de la especificidad de la Psicopedagogía Clínica y en relación a las características de la producción simbólica, la Doctora Patricia Álvarez ha venido investigando las características de la actividad narrativa en niños pequeños. Su tesis doctoral (UBA – 2007): “Análisis de la producción discursiva en niños con problemas de simbolización”, tiene como propósito “producir aportes conceptuales tanto para profundizar en las hipótesis metapsicológicas psicoanalíticas de la relación entre la producción discursiva oral y la constitución psíquica, como favorecer la construcción de nuevas herramientas clínicas para el abordaje de las distintas problemáticas de simbolización en los niños”. En 1993 ha desarrollado la investigación “Análisis comparativo de la producción simbólica en niños con y sin problemas de aprendizaje”. El objetivo principal de dicha investigación fue realizar un análisis descriptivo de la producción simbólica entre niños con y sin problemas de aprendizaje, expresadas en su producción discursiva. Ella escoge la producción discursiva al considerar que es una de las que más riqueza y complejidad presenta, además de ser la privilegiada en el aprendizaje escolar y dónde más obstáculos se evidencian. Esta investigación formó parte del Programa de Investigación “Análisis de la producción simbólica en niños con problemas de aprendizaje”, dirigido por la Dra. Silvia Schlemenson, de la Facultad de Psicología de la UBA y subsidiado por UBACyT (1990-1994).

La Doctora Sara Slapak y la Licenciada Nélica Carmen Cervone dirigieron el proyecto “Caracterización Psicopatológica, Proceso

---

Psicoterapéutico y Contexto Psicoeducativo. Un estudio de Escolares de Hogares Pobres” (UBACyT 2001-2003). Su propósito fue analizar cambio psíquico en niños que, en razón de sus problemas de conducta y aprendizaje, reciben asistencia psicoanalítica en grupos de orientación de la Facultad de Psicología de la UBA. Las conclusiones de dicha investigación nutren la temática del cambio psíquico en niños y sostienen que dicho cambio psíquico reditúa en una modificación de la relación del niño con los objetos de aprendizaje. El mismo equipo realizó, en el período 2004-2007 la investigación “El cambio psíquico en grupos de niños en tratamiento”, en la cual incluyen el análisis de las intervenciones terapéuticas. La temática analizada se acerca a cuestiones que me propongo investigar, pero el análisis que realizan estas investigadoras no se inscribe específicamente en la problemática de la simbolización, sino en la clínica de niños en general.

En el marco teórico de la psicología cognitiva, la Doctora Silvia Español dirigió la investigación denominada “Comunicación, Simbolización y Ficción en la Infancia” (UBACyT 2001-2003), sosteniendo que las capacidades de comunicación, simbolización y ficción componen una parte fundamental el repertorio de habilidades cognitivas y sociales del niño. Su proyecto se propuso investigar los vínculos genéticos entre estas habilidades centrándose en la interacción de la díada niño-adulto.

Algunas de las conclusiones de las investigaciones mencionadas forman hoy parte del cuerpo de supuestos teóricos desarrollados en la primera parte de este trabajo.

Por otra parte, no son pocos los autores reconocidos en nuestro medio que se han ocupado de producir teóricamente sobre el tema que nos ocupa. La Doctora Myrta Casas de Pereda (1999) aborda largamente del tema de la simbolización, entendiéndola como trama o red de acontecimientos psíquicos, que enlaza los elementos que constituyen la metapsicología a lo largo de la obra freudiana. Desde referentes teóricos de diversos ámbitos, especialmente psicoanalíticos pero también lingüísticos y semióticos, la autora propone varios conceptos innovadores, como la construcción de la imagen y su rol en el proceso identificatorio. También se ocupa de la narrativa vinculada a los procesos de simbolización, dando importancia al cuento y al contar.

En “Dibujos fuera del papel – De la caricia a la lectoescritura en el niño”, el Dr. Ricardo Rodulfo investiga acerca de cómo un niño llega a escribir y qué procesos se tienen que cumplir en el propio cuerpo para que las operaciones de lectoescritura sean posibles. Si bien basa muchas de sus investigaciones en sus experiencias clínicas con pacientes con patologías graves, su despliegue teórico ha constituido un aporte importante en relación a la temática que desarrollo.

El Dr. Luis Hornstein desarrolla el tema de la simbolización, vinculándolo con la historia libidinal, la pulsión de saber y el advenimiento del pensamiento autónomo, en su obra “Intersubjetividad y Clínica”. Sostiene que en todo proceso de aprendizaje no sólo se incorporan contenidos sino que se modifica la organización psíquica. Afirmo que la autonomía intelectual nace de la resolución de varios frentes de conflictos y que todo aprendizaje supone una serie de inversiones y desinversiones psíquicas.

La Dra. Silvia Schlemenson aborda en varias obras la problemática de la simbolización ligada a la constitución del aparato psíquico y vinculada al acervo representacional. En “Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica” afirma que los procesos de inversión propios de cada sujeto generan el tipo de actividad representativa que lo distingue, a partir de los cuales cada uno es llevado a reemplazar los objetos privados y primarios por aquellos propuestos como valorados en la sociedad a la que pertenece.

Como antecedente a esta investigación no puedo dejar de considerar las diversas obras que la Cátedra de Psicopedagogía Clínica a la que pertenezco ha gestado, como producto del trabajo de investigación de sus miembros.

*Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico.* En este libro se proponen elementos teóricos e instrumentales para la profundización del marco conceptual necesario para el diagnóstico psicopedagógico. Tiene en cuenta los aspectos estructurales de la constitución subjetiva y establece relaciones entre las perturbaciones en la producción simbólica del sujeto, los antecedentes histórico-libidinales que les dieron origen y las formas de asistirlos clínicamente.

---

*El tratamiento grupal en la clínica psicopedagógica* es un conjunto de ensayos clínicos sobre la práctica psicopedagógica, su especificidad y su relación con los procesos de subjetivación.

*Problema de la Actualización en clínica psicopedagógica. Tratamiento de los problemas en el aprendizaje.* Este libro se presenta como una aproximación conceptual a la problemática del aprendizaje y la simbolización, con un recorte de objeto fecundo que permite trabajar a un tiempo los procesos de construcción representativa y los enlaces libidinales con los productos de simbolización, tanto gráficos, discursivos o de expresión a través del cuerpo.

*Clínica psicopedagógica y alteridad. Encuentros en el tratamiento de niños y adolescentes.* Este libro constituye la confluencia de pensamientos teóricos y experiencias clínicas de un grupo de terapeutas de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología de la UBA.

### **CAPÍTULO 3: DEFINICIÓN DE PROBLEMAS Y OBJETIVOS**

#### **Problema de investigación científica:**

¿Cuáles son los contenidos prevalentes de las intervenciones en la clínica de niños con problemas de simbolización?

Esta pregunta fue tomando forma a partir del trabajo clínico y de las reuniones grupales de supervisión e intercambio.

Al releer las sesiones desgrabadas y analizar las intervenciones fueron cobrando importancia algunas áreas sobre las que dichas intervenciones insistían.

La temática vinculada al establecimiento del encuadre; los aspectos ligados al conflicto y a la problemática que atraviesan los niños que nos consultan; la capacidad de interrogarse sobre acontecimientos y situaciones ligados a la propia vida, fueron apareciendo de diversas formas en muchas de las intervenciones de las sesiones que se iban supervisando.

Estos aspectos guardan una correspondencia con el marco teórico que sustenta nuestra práctica y llevaron a plantear la hipótesis que me propongo validar a lo largo de esta investigación.

#### **Hipótesis:**

Las intervenciones del analista en la clínica de niños con problemas de simbolización se focalizan, con un alto grado de prevalencia, en aspectos ligados al encuadre, al conflicto en su carácter restrictivo y a la dinamización de la actividad reflexiva.

#### **Objetivo general:**

- El objetivo general de la presente investigación es poder identificar las características prevalentes de las intervenciones terapéuticas en la clínica psicopedagógica

**Objetivos particulares:**

- Objetivos particulares:
  - Determinar las características de las intervenciones
  - Observar si existe una prevalencia de intervenciones vinculadas al encuadre, al conflicto en su carácter restrictivo y a la dinamización de la actividad reflexiva
  - Precisar las particularidades de dichas intervenciones
  - Evaluar el comportamiento de las intervenciones a lo largo de un año de tratamiento



---

**CAPÍTULO 4: MARCO TEÓRICO****Constitución del aparato psíquico – Funciones constitutivas:**

Para comprender la problemática de la simbolización es necesario comenzar por analizar cómo se constituye el aparato psíquico.

De acuerdo al modelo del psicoanálisis consideraré un aparato psíquico dividido en instancias, fruto de la represión primaria y resultado de la inscripción exógena de la pulsión.

El desarrollo que realiza Piera Aulagnier resulta de gran utilidad para poder pensar un modelo de aparato psíquico que privilegie el análisis de la actividad de representación. Ella plantea la actividad de representación como la tarea común a todos los procesos psíquicos, presente desde el inicio de la vida psíquica. Sostiene que la actividad psíquica está constituida por el conjunto de tres modos de funcionamiento: el proceso originario, el proceso primario y el proceso secundario. Cada uno de estos modos de funcionamiento tiene una actividad de representación que le es propia: para el proceso originario corresponde la representación pictográfica; para el proceso primario, la representación fantasmática y para el proceso secundario la representación ideica o enunciado.

Estos tres procesos no están presentes desde un primer momento en la actividad psíquica, sino que se van sucediendo unos a otros sin que ninguno termine por desaparecer. Cada proceso subyace al siguiente, pudiendo aparecer rastros de sus efectos.

Uno de los motores que hace avanzar cada uno de los procesos hacia el siguiente es la búsqueda de un sentido que el proceso en curso no alcanza a satisfacer. Este es uno de los postulados básicos del modelo, ya que la autora supone que es precisamente el encuentro con el sentido lo que produce complejización psíquica. No debemos suponer que es un sentido ligado específicamente a la lógica del discurso, sino un sentido propio de las características de cada una de las instancias. El sentido ligado a la lógica del discurso, lógica ideica, corresponde al proceso secundario. Pero este sentido no se alcanzara plenamente sin la conjunción y el atravesamiento de las instancias anteriores.

---

Cada uno de estos procesos posee una estructura que le permite representar al objeto de acuerdo a un esquema específico. Ella denomina “capacidad de metabolización” a la función que permite la inclusión de las representaciones en el proceso correspondiente. Y asegura que los elementos que no fuesen aptos para sufrir esta metabolización no podrán tener un representante en el espacio psíquico, por lo que carecen de existencia para la psiquis. De esta manera, el objetivo de cada instancia será metabolizar un material ofertado a la psiquis de tal manera que pueda ocupar un lugar de representación, es decir una capacidad para generar representaciones.

La representación que la autora modeliza no está cercenada del componente libidinal, ya que todo acto de representación es, para ella, coextenso con un acto de catectización. Para que una representación pueda tener acceso al psiquismo, es necesario que esté provista de un índice libidinal. Todo acto de catectización, nos recordará, se origina en la tendencia característica del aparato psíquico de preservar o reencontrar una experiencia de placer. Todo movimiento conducente a la obtención de placer exigirá un proceso psíquico de ligadura, de investimento libidinal. Por el contrario, la huida del displacer producirá un desinvestimiento, una descatectización. Nos hallamos, por tanto, frente al dualismo pulsional: pulsiones de vida y pulsiones de muerte.

En relación a las representaciones psíquicas, las pulsiones de vida conducirán al deseo de una reunificación entre la representación y el objeto representado. Las pulsiones de muerte, en cambio, se vincularán al deseo de desaparición del objeto que suscite el displacer, y en consecuencia, a la destrucción de toda representación que lo mantenga vivo en el aparato.

De inicio se plantea un aparato de fundación exógena. Piera Aulagnier sostiene que la primera representación se realiza a través del encuentro con el cuerpo y con las producciones de la psique materna. Será la madre quien ofrezca el material apto para generar las primeras representaciones. La madre ofrece al infans su propio mundo representacional, cargado de sentido y atravesado por la represión propia de su psiquismo clivado. El infans lo metabolizará de acuerdo a la instancia en que se encuentre. La experiencia del encuentro confronta a la actividad psíquica del infans con un exceso de información, que éste ignorará hasta el

momento en que su psiquismo se encuentre en condiciones de metabolizarlo, de incorporarlo dotándolo de algún sentido.

Esta experiencia de encuentro entre el infans y la madre, tendrá carácter de anticipación ya que la oferta, en un primer momento, excede a la demanda, lo ofrecido se anticipa a lo que el aparato puede incorporar. Más adelante lo ofertado presentará siempre una carencia con respecto a lo esperado, fruto de las representaciones resultantes de la primera experiencia de satisfacción.

Toda actividad de representación se halla ligada a la obtención de una prima de placer. Desde los momentos iniciales placer y representación se vinculan a las necesidades corporales, ya que es a partir de su satisfacción que se realiza la situación de encuentro entre la madre y el niño.

La palabra materna, explica la autora, derrama un flujo portador y creador de sentido que se anticipa a la capacidad del infans de comprender. Serán estas producciones psíquicas de la madre las que aporten los elementos necesarios para que algo del orden de la significación se vaya produciendo. Ella llama violencia primaria al aspecto de la función materna vinculado a la donación de sentido y a la posibilidad representacional. La madre, siendo un sujeto en el que ya ha operado la represión fundante, marca con un índice libidinal los enunciados con los que se dirige al niño. Estos enunciados portan, de esta manera, el índice libidinal necesario para ser agente de pulsión del infans, pero a la vez promueven la represión de aquellos aspectos pulsionales que deben quedar reprimidos, para ambos agentes de la díada inicial. Esta violencia primaria, intromisión pulsional de la madre en el infans, es necesaria para que la vida psíquica comience y persista.

En cambio, el exceso en el ejercicio de la función materna de ofertar significados, llevaría a una violencia secundaria, ejercida ya contra un Yo que se ve privado de su autonomía. La donación de sentido deberá dar paso, paulatinamente, a la construcción de los enunciados propios del niño. La conjunción, junto a la función materna, de las funciones paterna y del campo social, conducirán a que este pasaje se vaya efectuando y actuarán contra el riesgo del exceso de violencia. A medida que el psiquismo se constituye, se va generando la capacidad de cuestionar las certezas de los enunciados intrafamiliares y van

---

teniendo lugar, simultáneamente, diversas identificaciones con personas significativas del medio extrafamiliar.

La función materna requiere, como soporte, como posibilidad y también como límite, del ejercicio de la función paterna. Quien la ejerza será el encargado de procurar la apertura de la relación de encuentro entre la madre y el infans. Requerirá tanto la atención de la madre como la del niño. Su deseo contribuirá a la libidinización del infans, sus ideales a la narcisización. Donará un legado, será testigo de una relación de parentesco dónde inscribir al nuevo miembro. Será quien marque los límites de lo permitido y lo prohibido, funcionando no ya como quien es la ley, sino como quien la ejerce como delegado de un conjunto. De esta manera también inscribirá al niño en un orden social que lo antecede y que le guarda un lugar. Sus emblemas posibilitarán la aparición de un proyecto identificador en el que el niño pueda inscribirse, proyecto que incluirá aspectos endogámicos y extrafamiliares, resultado de una función del campo social, tercer apoyo del trípode que forma el espacio en el que el Yo encuentre las condiciones necesarias para advenir.

El campo social será el garante de la existencia de un lugar para este niño, en el cual existir y desarrollarse más allá del espacio íntimo, intrafamiliar. El campo social espera que cada sujeto abandone parcialmente sus primeros objetos para poder investir otros, propios del orden de lo público, junto a los cuales desarrolle un proyecto a futuro. El abandono de estos primeros objetos de amor, privados y cargados de placer, será solo posible en la medida en que se vislumbre un placer futuro. Para ello será requisito no sólo que ese lugar exista, sino también que un sujeto posea las representaciones de sí mismo y del mundo, capaces de sostener ese lugar y ese proyecto. Estas representaciones se habrán ido forjando desde el inicio, desde el momento de los primeros encuentros.

Los primeros esbozos representacionales se encuentran vinculados a una primitiva e inaugural experiencia de placer: el encuentro entre la boca y el pecho. Ese punto de partida o encuentro originario, suscita una experiencia de satisfacción que el infans necesitara repetir. En su imposibilidad de generar nada del orden de lo real, la alucinación primitiva es la única salida. Piera Aulagnier considera a dicha alucinación como el triunfo de Tánatos sobre Eros, ya que de inicio se intenta desconocer la necesidad de un cuerpo y la dependencia del

auxilio exterior, y la psiquis incipiente se las arregla para autoabastecerse, en un estado de quietud y satisfacción, cercano al no deseo. La conducta del llanto, de la llamada, aparecerá sólo cuando la necesidad exceda la capacidad alucinatoria. Esta tensión entre la quietud intrapsíquica y las demandas del mundo exterior, parece instalarse de una vez y para siempre. El aparato representacional será tensado permanentemente por estos dos polos.

La entrada en escena del proceso primario supone el reconocimiento del Otro. Ya el pecho no pertenece a la boca, esa relación inaugural se ha roto. Esta separación trae aparejado el reconocimiento de otro lugar, además del pecho. Otro lugar valorado por esa que porta el pecho y que preanuncia para la psique la existencia del padre y el reconocimiento de la figura paterna. El funcionamiento del proceso primario exige el reconocimiento de la separación entre dos espacios corporales, reconocimiento que es impuesto por la experiencia de la ausencia y la presencia maternas. La producción fantaseada es, a la vez, reconocimiento y negación de la separación. Es la vía representacional por la cual el infans logra defenderse de ese conocimiento fatuo que es el verse desprendido del Otro. Podemos afirmar, por tanto, que toda fantasía se encuentra ligada a la realización del deseo y que el fantasear estará al servicio de la obtención de un placer, que en sus etapas primitivas, no fue más que placer erógeno.

A este proceso primario corresponde la "imagen de cosa". Piera Aulagnier (1975, 73) la define como "el material presente en las representaciones que forja lo primario acerca del fantaseante y del Otro, en una fase que precede a la entrada en escena de la imagen de palabra". En cuanto representación del propio fantaseante estará ligada a la representación fantaseada del propio cuerpo, conglomerado de zonas erógenas.

Toda la actividad del proceso primario tenderá a proporcionar una interpretación escénica del mundo, del Otro, del propio cuerpo y de las relaciones que mantienen estos elementos, especialmente los miembros de la pareja parental entre sí y con el propio infans.

El funcionamiento de lo secundario estará ligado a la entrada en escena de la imagen de palabra. La autora identifica el proceso secundario con el advenimiento del Yo, y la representación que le es propia es el enunciado o la representación ideica. A esta etapa corresponde la unificación de las zonas erógenas

y el pasaje por el narcisismo. El Yo se consolida en el microambiente familiar y en la salida exogámica.

En relación a la función materna es de particular importancia la relación que establece entre la violencia primaria y la voz. La violencia primaria, como ya se señaló, es la función mediante la cual se transmiten significantes fundamentales, un sentido del que el niño deberá irse apropiando para acceder a su propio proyecto identificador. Esta función está ligada, aunque no exclusivamente, a la voz materna. De inicio aparece una sonoridad que constituirá el núcleo a partir del cual se organizará el lenguaje como sistema de significación. El proceso va de la percepción de una sonoridad a la apropiación semántica del enunciado. En este proceso encontramos tres fases, que se suceden unas a otras, pero que, una vez alcanzada la última, permanecen y se vinculan permanentemente: el placer de oír, el deseo de aprehender y la exigencia de significación.

Este desarrollo conceptual nos permite suponer un aparato psíquico representacional desde su inicio, con distintos niveles representativos, todos ligados a un índice pulsional y resultado de la relación del niño con las figuras parentales, con su propio cuerpo y con el mundo circundante. Una vez accedido a un nivel representacional, los anteriores no desaparecen, sino que guardan entre sí variadas relaciones y conforman el bagaje histórico-libidinal del sujeto.

### **La representación en la teoría psicoanalítica:**

André Green (1995) realiza una exploración del concepto de representación en la obra de Freud. Sostiene que la teoría de la representación ve la luz en un escrito de 1891, "Contribuciones a la concepción de las afasias", en el cual Freud construye el doble sistema de las representaciones de palabra y de cosa. Opone de esta manera el sistema representativo cerrado del lenguaje al sistema abierto de las representaciones de cosa. Podemos considerarlo sistema abierto por la diversidad de componentes del objeto: visuales, táctiles, auditivos, kinestésicos, etc.

Será en los escritos de 1915 sobre la Metapsicología, donde vuelca sus conceptos más profundos. Encontramos a lo largo de estos escritos menciones a distintos tipos representacionales: representante psíquico, representante

---

de la pulsión, representante-representación, representación meta, representación de cosa y representación de palabra.

Green diferencia tres niveles a los cuales adscribir las diversas representaciones. Lo consciente, cuya representación comprende la representación de cosa más la representación de palabra respectiva; lo inconsciente, constituida exclusivamente por representaciones de cosa con su correspondiente quantum de afecto y la pulsión, que no siendo ni consciente ni inconsciente es incognoscible. Sólo se puede acceder a ella por medio de sus representantes. Ella misma aparece como *representante psíquico* de las excitaciones procedentes del interior del cuerpo y que llegan al psiquismo, como nos enseña Freud. Será este último el que sostenga las investiduras de las representaciones.

Este recorrido pulsional nos enfrenta no sólo con la dimensión tópica sino también con el aspecto dinámico del recorrido de la energía psíquica. Hay un cambio de estado, el nacimiento de la naturaleza psíquica, la transformación de la excitación somática en energía psíquica. Podemos, pues, marcar la diferencia entre representante psíquico y representación de cosa. Las representaciones de cosa nacen de percepciones o derivan de ellas. Por tanto podemos suponer que la percepción, y con ella el examen de realidad, juegan un papel importante en la formación de estas representaciones. Lo visto y lo oído, prioriza el mismo Freud. También lo percibido corporalmente, lo kinestésico, lo olfativo, etc. En cambio, el representante psíquico supone un verdadero cambio cuantitativo, al transformar en psíquico lo que hasta entonces era somático. Lo somático requiere de una traducción, de un lenguaje que transforme el código genético o los movimientos fisiológicos y los presente ante el psiquismo de manera que éste pueda comprenderlos.

André Green se pregunta cómo es que la representación de cosa, en un primer momento simple huella, simple evocación, pueda transformarse en representación-meta, es decir representación de deseo, tensión hacia el objeto. Hace falta considerar las demandas resultado de las necesidades corporales. También este autor apela a los desarrollos freudianos sobre la experiencia de satisfacción y la realización alucinatoria del deseo. Cuando la tensión por una necesidad corporal aparece, y ante la ausencia del objeto que pueda satisfacerla, el recién nacido acude a las representaciones disponibles en busca de satisfacción.

---

Alucina, mediante una reactivación de las huellas mnémicas de experiencias anteriores de placer y satisfacción de la necesidad. En este proceso hay un verdadero investimiento de la representación por el representante psíquico. El representante psíquico aporta un montante de afecto, pulsional, que se liga a la huella, formando así la representación inconsciente, compuesta del representante-representación y del representante-afecto.

La circulación de las cargas pulsionales no ocurre de manera libre dentro del aparato, ya que estas representaciones inconscientes caerán bajo el efecto de la represión. Podemos suponer una represión fundante, originaria, que como una fuerte conrainvestidura, fundará el sistema inconsciente, en cuyo núcleo habitará aquello que nunca va a lograr la categoría de consciente. A esta represión suceden otras, secundarias, que actuarán de diversos modos sobre las representaciones, fundamentalmente desligando el representante-representación del representante-afecto, cada uno de los cuales podrá alcanzar diversos destinos. En el inconsciente las representaciones se encuentran fuertemente cargadas y los desplazamientos de estas cargas tienen modos diversos de organización, distintos de la lógica que impera en el mundo de lo secundario. La condensación y el desplazamiento son los mecanismos princeps que gobiernan el sistema inconsciente. Estos mecanismos conciernen tanto a los contenidos representacionales como a las transferencias de carga. El flujo de la energía libre y la tendencia a la descarga son dos aspectos importantes a considerar en relación a la metapsicología del inconsciente.

Este esquema nos permite vislumbrar que la representación de cosa ocupa un lugar central en el psiquismo. Por un lado, en el nivel consciente, pone en relación la cosa y la palabra, vinculadas por el lenguaje; por otro, en el nivel inconsciente, pone en relación la cosa y la pulsión. La representación de cosa tendría a su cargo la transformación de la energía pulsional en algo del orden de lo figurable y le brinda la capacidad de vincularse con otras representaciones.

Green sostiene que la representación de cosa es el nódulo de la actividad psíquica, pero se hace necesaria la retraducción, mediatizada por el proceso secundario y llevada a cabo a través del pensamiento y el lenguaje. Es precisamente esta ligazón entre la cosa y la palabra la que fundamenta el principio de la cura psicoanalítica.



“La representación es la representación-meta del psicoanálisis. Este apunta a hacer representable, gracias a la palabra, lo que está sustraído a la representación consciente. Lo logra merced a la transferencia, que es, en una sola y misma operación, transferencia sobre la palabra y transferencia sobre el objeto. La teoría, en un nivel de organización superior, es representación del psiquismo concebido como trabajo de la representación y sobre las representaciones. Pero debe añadirse que la experiencia clínica, lo mismo que la elaboración teórica, se topan con dos irrepresentables: el de la pulsión, que se arraiga en lo somático, y el del pensamiento, que debe pasar por el filtro del lenguaje para hacerse perceptible, es decir, comunicable a uno mismo y al otro.” (A. Green, 1995, pág. 152-153)

La relación entre los procesos primarios y secundarios debe ser al mismo tiempo de diferenciación y de conjunción. No hay proceso primario que no incluya cierto grado de secundariedad. La elaboración secundaria del sueño es condición necesaria no solamente al interior del trabajo terapéutico, sino para su comprensión mínima por el soñante. A su vez, el pensamiento se convertiría en mera repetición sin la posibilidad creadora que le otorga su vinculación con elementos fantasmáticos propios de lo primario. La noción de movilidad libidinal se vuelve importante a la hora de definir estos vínculos. Ésta incluye no solamente los conceptos de condensación y desplazamiento al interior del sistema Inc. sino también los movimientos pulsionales intersistémicos, con sus respectivas ligaduras y religaduras.

Green va más allá de la relación mencionada entre procesos primarios y secundarios y postula la existencia de los procesos terciarios. Entiende por procesos terciarios a aquellos que ponen en relación a los procesos primarios y a los procesos secundarios, de tal manera que los primeros limitan la saturación de los secundarios y viceversa. Para fundamentar estos procesos es necesario considerar la noción de movilidad libidinal, tanto en sentido progresiente como regresiente dentro del aparato. Estos procesos terciarios no suponen una categoría especial de localización, sino que constituyen la función de relación entre los procesos primarios y secundarios mencionados. Esta relación es la que permitiría constituir el campo de la ilusión y del como sí del juego, ya que permite que algo del orden de lo fantasmático aparezca en escena, pero lo acota de tal manera que pueda ser representable y decible de acuerdo a la lógica del proceso secundario. De este modo

---

surgirán la creatividad y también la capacidad de transferir, necesaria para que el proceso analítico se desarrolle.

**Representación y pulsión:**

Dentro de este desarrollo conceptual, es coherente la consideración del sujeto como “sujeto de la pulsión” y a la pulsión como “matriz del sujeto”. Green (1996) considera que es imposible pensar los fundamentos del sujeto sin ver cómo funciona en él el trabajo pulsional. Sostiene que el desarrollo del psiquismo está íntimamente ligado a la necesidad de solucionar conflictos internos para encontrar caminos que conduzcan a la satisfacción faltante. Esta manera de pensar al sujeto ligado a la pulsión permite comprender el recorrido de una energía que, partiendo de estados corporales confluye en intelección y pensamiento.

Sostener que el sujeto es “sujeto de la pulsión” implica considerar una subjetividad que ha de manifestarse en la satisfacción de una meta pulsional y en la conquista de un objeto capaz de producir dicha satisfacción. Si la pulsión surge de las fuentes corporales, este sujeto se encontrará “sujetado” a ella, a esa fuerza que se impone aún produciendo extrañeza y falta de reconocimiento de algo propio. Esta concepción de sujeto difiere, por tanto, de la concepción clásica que le atribuía a todo sujeto un entero conocimiento de sí y la potestad sobre su destino. Este sujeto del psicoanálisis no será, por tanto un ente fijo, permanente, sino la resultante de la tensión de cada uno con su fuerza pulsional, y del tipo de relaciones que guarde con ella. En este punto nos encontramos con un inmenso abanico de posibilidades. Un sujeto puede realizar un trabajo intenso de reconocimiento y aceptación de las demandas pulsionales, conduciéndose de manera positiva y creadora en las distintas instancias de su vida. O puede resistir a esa fuerza mediante los más diversos mecanismos de defensa, aún a riesgo del desconocimiento o de la supresión de aspectos vitales de sí mismo.

Ahora bien, si la pulsión requiere de un objeto para su satisfacción, se hace evidente que este sujeto de la pulsión se verá atraído por el objeto. La pulsión se realiza en su meta pulsional y buscará los objetos adecuados a tal fin. Por tanto pulsión y objeto constituyen un par indisoluble. Tal es así que si conocemos algo de la pulsión es, precisamente, a través del objeto al cual se encuentra ligada.

Este objeto será, de inicio, el responsable de las primeras inscripciones a partir del encuentro con una experiencia de placer que buscará reeditarse. A esta función inicial de investidura, Green agrega otras funciones que corresponden al polo objetal de la relación indisoluble sujeto/objeto. Una de ellas es la *función encuadrante*, que marcaría la traza hacia la satisfacción por fuera de la experiencia primera de satisfacción y por tanto, posibilitaría las necesarias sustituciones pulsionales hacia nuevos objetos de investidura. Otra sería la que llama *función objetalizante*, es decir una función creadora de nuevos objetos susceptibles de ser investidos. Green afirma que el campo de lo objetalizable es infinito y que, si la pulsión no pierde su carácter hambriento, estará en condiciones de hallar y crear nuevos objetos para su satisfacción.

“Vamos llegando a la conclusión de en última instancia todo es transformable en objeto, y de que las pulsiones tienen una función objetalizante; es decir, que son creadoras (y destructoras) de objetos. Las pulsiones de vida tendrían una función objetalizante y las pulsiones de muerte una función desobjetalizante” (A-Green, 1996, p.40)

### **Procesos de simbolización – Concepto de producción simbólica:**

Considerando un aparato psíquico representacional desde los momentos iniciales, la simbolización resulta la representación propia del proceso secundario, derivada de las múltiples sustituciones y de la organización de una legalidad que le es propia.

Patricia Álvarez (2004, pag. 60), explica que las primeras formas de actividad representativa son el resultado de un complejo trabajo de mediación de la energía pulsional, siendo estas formas representativas una alternativa a la descarga pulsional directa, si logran formas de derivación ligadas a nuevos modos de satisfacción. Estos modos representativos iniciales se van complejizando al articularse con los que corresponden al proceso secundario, sin perder sus cualidades específicas, lo que permite considerar un psiquismo con funcionamiento heterogéneo, con la plasticidad suficiente para alcanzar niveles de simbolización y creatividad crecientes. Finalmente, la construcción de sentido mediante la palabra da cuenta del éxito del proceso de elaboración representativa.

---

Agrega la autora citada (pag. 65) que “La simbolización remite a una actividad representacional compleja que enlaza y articula dos formas diferenciadas de representaciones, con sus respectivas legalidades, para producir un resultado que es más que la suma de ellas o un mero reemplazo. La complejización del proceso de simbolización le exige al niño un verdadero esfuerzo psíquico en tanto renuncia parcial a una posibilidad de satisfacción inmediata, que puede lograr tanto a través de la descarga directa del placer en el propio cuerpo erógeno, como del autoengendramiento del placer que le permite la actividad alucinatoria”.

Podemos suponer, por tanto, que el trabajo de simbolización es el resultado exitoso de un largo proceso de trabajo psíquico, de sustitución de los primeros objetos, de postergación de la descarga inmediata (motriz o alucinatoria), del encuentro de nuevas representaciones y de la construcción de nuevas ligaduras.

El lenguaje se convierte en el proceso simbólico por excelencia, ya que, sin su mediación, difícilmente se acceda a otros modos de producción simbólica. No obstante lo cual, no debemos perder de vista los variados modos de simbolizar que ha producido la humanidad a lo largo de su historia: el arte en todas sus manifestaciones (la pintura, la escultura, la música, la danza), la escritura, el juego, el deporte, la ciencia y las variadas actividades humanas en creciente invención y expansión.

Los fallos y dificultades en el proceso de simbolización traen aparejadas diversas problemáticas. En el caso de los niños, es en la escuela donde habitualmente esta problemática se pone de manifiesto, ya que estos chicos tienen dificultades para aprender.

Sin embargo, y dado la complejidad que supone acercarse a esta problemática, no podemos dejar de tener en cuenta que en cada uno se expresará en forma particular y será el resultado de los modos personales de tramitar la energía pulsional, de constituirse el aparato psíquico, de elaborarse diversos tipos de defensas y de haber tramitado la historia libidinal.

Lo que sí podemos sostener es que la modalidad de simbolización de un sujeto estará en relación con la conflictiva psíquica y con las particulares maneras de tramitarla. Entonces, el tratamiento psicoterapéutico deberá considerar ambos aspectos y encontrar los modos adecuados de intervención.

---

Al interior de la clínica que nos ocupa y vinculado con la problemática de la simbolización, resulta importante desarrollar el concepto de *producción simbólica*.

“Se considera producción simbólica a la actividad representacional sustitutiva, resultado de la complejización del aparato psíquico que supone la respectiva división en instancias. Esta actividad sustitutiva permite diferir la fantasía que caracteriza al proceso primario para depositarla parcialmente en representaciones sociales de características simbólicas. La producción simbólica conlleva la posibilidad de creación de objetos que podrían llamarse, según la denominación de Cornelius Castoriadis (1991, 43), ‘objetos en rigor invisibles’, en tanto sociales, simbólicos y públicos” (Bó, 2006, 40)

Al resultar una actividad sustitutiva, la producción simbólica hunde sus raíces en la sexualidad de cada sujeto, por eso incluye aspectos vinculados con los contenidos libidinales y con las sucesivas formas sustitutivas.

El concepto de producción simbólica resulta un articulador importante en la clínica psicopedagógica, porque vincula los aspectos secundarios (lenguaje, producciones escolares, etc.) con aspectos fantasmáticos y pulsionales. Esta articulación permite producciones de alto nivel de complejidad y creatividad, ligada a los procesos terciarios referidos anteriormente, especialmente cuando han existido procesos sustitutivos y sublimatorios adecuados.

En cambio, en los niños en los que estos procesos se han visto obstaculizados, nos encontramos con producciones pobres, estereotipadas, repetitivas, poco logradas. La pobreza simbólica se halla vinculada a las formas restrictivas de resolución de la conflictiva psíquica.

---

## **CAPÍTULO 5: DEFINICIONES TEÓRICAS DE LAS DIMENSIONES DE ANÁLISIS**

### **El encuadre en la teoría psicoanalítica:**

Jean Laplanche (1987, 38) sostiene que lo propiamente específico del psicoanálisis es la situación clínica. Lo que Freud coloca primero, como base para el desarrollo de la teoría, es la posibilidad de encontrar un procedimiento que permita la investigación del inconsciente. Precisamente esto es lo que diferencia al psicoanálisis de las psicologías. Freud funda un método nuevo para aplicarlo a un dominio también nuevo, el inconsciente, dominio difícil de acceder por otras vías que las de la asociación libre en transferencia.

Toda relación humana tiene elementos de transferencia en la medida en que se producen identificaciones, desplazamiento de afecto, incluso situaciones regresivas. Pero la transferencia que se produce en análisis tiene un carácter específico y como tal debe ser generada. El encuadre constituirá el conjunto de elementos necesarios para que esta transferencia se instale, se actualice y ofrezca elementos de trabajo al analista.

En primer lugar es necesaria la abstinencia del analista, lo que le otorga un carácter frustrador al vínculo producido. El analista no responde a la demanda de amor sino con su intervención específica.

Laplanche define tres grupos de elementos relacionados con lo formal de la situación analítica, que inducen a la regresión y por tanto coadyuvan a la instalación de la transferencia:

- Elementos que se relacionan con lo formal de la situación, con el setting analítico
- Factores vinculados con el discurso demandado y con el discurso dado en respuesta: regla fundamental, asociaciones libres e intervenciones del analista
- Aspectos vinculados al rehusamiento de cualquier relación real por fuera del setting establecido

El primer grupo incluye los aspectos que conforman el *espacio analítico*: específicamente el sitio y tiempo del análisis (lugar, hora, frecuencia), pero es

también un espacio donde circula un tipo de energía particular. Se trata de un espacio con características tópicas pero también energéticas, ya que lo que circula es energía pulsional, libidinal.

La instauración de la situación analítica requiere, por tanto, de una construcción artificial. Serán las reglas las que lo consoliden y permitan la circulación de elementos energéticos inconscientes.

Del rehusamiento del analista se desprenderá la asimetría de la relación. Al paciente se le demanda no rehusarse a comunicar ninguna de sus ocurrencias. Al analista, en cambio, se le exige no responder a las demandas de amor ni a las expresiones de hostilidad, a sabiendas que no es a él realmente a quienes están dirigidas y que deberá proponerlas como material de trabajo analítico.

André Green (2003, 58) define al encuadre como “el conjunto de condiciones de posibilidad requeridas para el ejercicio del psicoanálisis, lo cual abarca las disposiciones materiales que rigen las relaciones entre analizando y analista”. Sostiene que, fijadas desde un primer momento, estas condiciones resultan en un convenio entre las partes cuyo objetivo será evitar eventuales discusiones en el futuro.

No obstante esta definición, él distingue entre condiciones materiales del encuadre y la regla fundamental. Considera que esta regla es la única exigencia del analista en cuanto al trabajo del analizante, que este aceptará aún cuando sea una regla imposible de cumplir. Pero esta regla tiene para Green un cometido muy importante, al funcionar como tercero, instancia superior a la cual ambos, paciente y analista, acatan. Este autor agrega que, además de exigirle el cumplimiento de la regla fundamental, se le solicita que se abstenga de hacer nada. Invita a una especie de soliloquio dirigido a alguien que no está del todo presente allí.

De acuerdo a la concepción de Green, podemos distinguir dos aspectos importantes del encuadre analítico:

- una matriz activa, compuesta por las asociaciones libres del paciente y la atención y escucha flotantes del analista, acompañadas de la necesaria neutralidad benévola. Esta matriz compone el par dialógico en el cual enraiza el análisis

- un estuche, que incluye el número y duración de las sesiones, la periodicidad, las modalidades de pago, etc.

La matriz activa es para él la alhaja que requiere de un estuche adecuado para su lucimiento y conservación.

Piera Aulagnier (1986, 170 y ss), sostiene que es imposible en el curso de un tratamiento analítico, separar los efectos de sentido de las cargas de afecto a ellos adheridos y que ambos, fuerza y sentido, son responsables con igual fundamento de la organización del espacio-tiempo que encuadra los encuentros terapéuticos. Afirma esta autora que el encuadre deberá ser organizado en aras de favorecer la movilización y la reactivación de la forma infantil del conflicto psíquico. Y añade que la presencia y el respeto por el encuadre tienen además la función de ser garantes de la distancia que separa la realidad psíquica de la realidad, a fin de establecer los límites necesarios para que la realidad psíquica no sea obligada a un silencio que pudiera forzarla a actuar en la realidad exterior o dentro de su propia realidad corporal, las tensiones resultantes. Lo propio del encuadre es, para ella, construir y delimitar un espacio relacional que permita poner la relación transferencial al servicio del proyecto analítico.

### **Conflicto psíquico:**

En psicoanálisis se habla de conflicto cuando, en el sujeto, se oponen exigencias internas contrarias. El conflicto puede ser manifiesto (p. ej. entre un deseo y una exigencia moral, o entre dos sentimientos contrarios) o latente. El conflicto latente se expresa de un modo deformado, en la formación de síntomas, en los trastornos de conducta, en los rasgos de carácter, etc.

Desde los comienzos Freud ligó el conflicto con las diversas conceptualizaciones sobre neuropatologías. Cuando avanzaba en los tratamientos, se encontraba con resistencias que no eran sino expresiones de la defensa frente a recuerdos incompatibles para el aparato psíquico. Establece así las “neuropsicosis de defensa”, a las que define como el resultado de transacciones o formaciones de compromiso entre dos grupos de representaciones que se tornan inconciliables entre sí. El proceso que él estudia quedaría formado por la aparición de un conflicto, la



---

represión de la representación inconciliable y la formación de compromiso o formación transaccional, ligada al síntoma. Este proceso se encuentra también en otras formaciones no patológicas, como el sueño, el acto fallido, el recuerdo encubridor, etc.

A lo largo de la obra freudiana se fueron describiendo diversas modalidades de conflicto, de acuerdo a la concepción de aparato psíquico predominante en cada una.

Si nos referimos a la primera tópica, el conflicto tendrá lugar como resultado de la división en instancias, es decir a la oposición entre Ics. y Pcs./Cs, separados ambos sistemas por la censura. Esta oposición se vincula también con las soluciones que demanda el choque entre principio de placer y principio de realidad. Las fuerzas en conflicto serían la sexualidad y una fuerza represora, de contrainvestidura, que no permitiría la expresión de las mociones pulsionales de deseo inconscientes, ligadas a la sexualidad infantil.

Más adelante Freud desarrolla el concepto de dualismo pulsional, siendo las pulsiones sexuales las que entran en conflicto con las pulsiones yoicas o de autoconservación. Cada uno de estas fuerzas pulsionales tienden a lograr la satisfacción, de acuerdo a las características propias de toda pulsión. Y será en esta búsqueda donde se torna inconciliable la resolución, provocando el conflicto psíquico al que me vengo refiriendo.

La segunda tópica nos ofrece un modelo de aparato en el cual el conflicto se despliega en diversas modalidades: conflicto entre instancias, conflictos al interior de una misma instancia, conflictos entre mociones pulsionales provenientes del Ello y la censura propia del SuperYó y defensas inconscientes de un Yo que debe vérselas con diversos amos, incluida la realidad exterior.

Finalmente, el último dualismo pulsional: pulsiones de vida y pulsiones de muerte, nos brinda nuevos elementos para pensar el conflicto psíquico y permite comprender de un modo más cabal, ciertas patologías ligadas a desinvertimientos masivos como vía de resolución de conflictos.

“Si dirigimos una mirada de conjunto a la evolución de las concepciones que Freud nos ha dado del conflicto, sorprende, por una parte, el hecho de que siempre busca referirlo a un dualismo irreductible que, en un último análisis, sólo podría basarse en una oposición casi mítica entre dos grandes fuerzas

---

contrarias; por una parte, el hecho de que uno de los polos del conflicto es siempre la sexualidad, mientras que el otro se busca en realidades cambiantes (yo, pulsiones del yo, pulsiones de muerte). Desde el principio de su obra, Freud insiste en la intrínseca ligazón que debe existir entre la sexualidad y el conflicto.” (Laplanche, Pontalis, 1987, 79)

“Para el psicoanalista, la profundización en el problema del conflicto psíquico debe desembocar forzosamente en lo que para el sujeto humano es el conflicto nuclear: el complejo de Edipo. En éste, el conflicto, antes de ser defensivo, se halla ya inscrito de forma presubjetiva como conjunción dialéctica y originaria del deseo y de la prohibición” (Laplanche, Pontalis, 1987, 80)

De lo expuesto, se desprende que el conflicto psíquico será el resultado de la puesta en relación de las exigencias que sufre el aparato debido a su división en instancias. De acuerdo a la concepción metapsicológica ya explicitada, la libido circula al interior del aparato en dirección progrediente o regrediente, y al hacerlo debe atravesar diversos territorios entre los que se encuentran diferentes barreras. Cada vez que, debido a mociones pulsionales contradictorias, este pasaje entre distintas instancias se halla dificultado, podemos afirmar que nos hallamos frente a un conflicto psíquico.

En ocasiones lo que origina el conflicto se halla vinculado a los aspectos intersubjetivos, es decir a la relación del sujeto con los objetos a los que ha investido libidinalmente.

En otras se trata de una problemática específicamente intrapsíquica, referida a la oposición intersistémica, por ejemplo entre deseos e ideales, o entre identificaciones contrarias entre sí.

De todos modos, no se debe perder de vista que lo traumático está en relación con la representación interior que cada sujeto produce de los objetos con los que se vincula, de tal forma que siempre el conflicto psíquico nos remite a diversos aspectos de lo intrapsíquico.

La capacidad de resolución del conflicto dinamiza la actividad representativa. Las representaciones propias de cada instancia se enriquecen al hallar nuevas ligaduras. Para que ello sea posible, es necesario que la energía libidinal encuentre, en su desplazamiento, barreras intersistémicas suficientemente permeables.

---

Entonces, no siempre el conflicto psíquico debe ser considerado patológico, sino que lo será en cuanto produzca un sufrimiento que ponga en marcha defensas excesivas, inhibiciones, dificultades para encontrar cursos sustitutivos a la satisfacción pulsional, trastornos o síntomas manifiestos. Estos aspectos no resueltos del conflicto psíquico pueden hallarse también subsumidos en formaciones de carácter o trastornos de conducta.

Al interior de la clínica psicoanalítica vinculada a la problemática de la simbolización, el conflicto psíquico será considerado como patológico en la medida en que, por su carácter restrictivo, perturbe la actividad representativa.

En los niños con problemas de aprendizaje, el conflicto adquiere modos particulares, a través de fuertes restricciones que obturan la circulación libidinal, perturbando las posibilidades sustitutivas y empobreciendo el alcance adecuado del proceso secundario, con resultados inhibitorios. En muchos casos estos modos particulares de tramitación del conflicto psíquico conlleva un alto grado de sufrimiento resultante de las dificultades en encontrar vías adecuadas de delegación y sustitución.

No podemos dejar de considerar los aspectos intersubjetivos vinculados al conflicto psíquico. La exposición que antecede fundamenta el hecho de que todo sujeto se constituye en el entramado de relaciones intersubjetivas. De esas relaciones surgirán identificaciones e idealizaciones, sentimientos eróticos y hostiles, posibilidades y prohibiciones. Podemos afirmar que los aspectos intersubjetivos influyen necesariamente en la conflictiva intrapsíquica.

Las dificultades para tramitar satisfactoriamente el conflicto psíquico generarán restricciones en la circulación libidinal, defensas rígidas y excesivas, escasas posibilidades de enlaces y ligaduras representacionales, descargas pulsionales, dificultades para sustituir objetos primarios por nuevos objetos, inhibiciones y síntomas.

El tratamiento se activa a partir de las modificaciones que se produzcan en relación a los modos de resolución del conflicto psíquico restrictivo. Las particularidades que este conflicto adquiere, en cada niño, se conocen a través del proceso psicodiagnóstico y de las repeticiones transferenciales que se producen al interior del tratamiento. Todo intento de resolución del conflicto estará vinculado a la evitación del sufrimiento y a la obtención de una prima de placer. Cuando esto

se logra podemos suponer que se ha producido algún cambio psíquico y que el sujeto estará en mejores condiciones de resolución de la problemática que le aqueja.

Las intervenciones terapéuticas tendrán en cuenta las particularidades que en relación al conflicto psíquico aparecen en cada niño y se orientarán a producir modificaciones en relación a los aspectos restrictivos del mismo.

### **El proceso reflexivo y la imaginación radical:**

El proceso reflexivo es una actividad propia del psiquismo humano mediante la cual un sujeto puede poner en cuestión significaciones previas de orden canónico para dar lugar a nuevos sentidos vinculados a su particular manera de desear, de identificarse y de ser en el mundo.

Cornelius Castoriadis (1991, 44 y ss), afirma que la “pulsión de saber” es la forma de la búsqueda del sentido por el ser humano singular, desde su estado originario, de unificación con el otro de los primeros cuidados. Este estado originario lo llama “autista” o monádico. Sostiene que esta búsqueda de sentido se ve en general colmada por el sentido ofrecido y aún impuesto por la sociedad y que constituye las significaciones imaginarias sociales. Esta imposición trae aparejada, en muchas ocasiones, el cese de toda interrogación y la aceptación, sin análisis, de los significados impuestos.

La reflexión supondría, por tanto, el esfuerzo de romper la clausura en la que en cada caso estamos necesariamente cautivos como sujetos, sea que esta clausura provenga de nuestra historia personal o de la institución social-histórica que nos ha formado y en la que estamos ineludiblemente inmersos.

El aparato psíquico se complejiza en la búsqueda (y el encuentro) de sentido. En muchas ocasiones el sentido ofrecido al sujeto obtura su capacidad de generar un sentido propio y sólo reproduce el sentido dado, con escasas o nulas posibilidades de cuestionamiento. En el nivel intrafamiliar, las certezas y su trasmisión poseen, muchas veces, el carácter de incuestionables. Lo mismo puede ocurrir en el nivel social, donde el sentido ofrecido (o impuesto) puede presentarse de manera dogmática y absoluta.

---

La reflexión aparece cuando el pensamiento es capaz de cuestionar estas certezas, volviéndose sobre sí mismo e interrogándose, no sólo sobre sus contenidos particulares, sino sobre sus presupuestos y fundamentos. Caen las certezas y todo puede ser puesto en cuestión, en la búsqueda de sentidos propios y particulares. Castoriadis liga el proceso reflexivo a la experiencia psicoanalítica, ya que implica un verdadero cambio subjetivo y no sólo un movimiento cognitivo o intelectual. “Para que exista reflexión, hace falta ante todo algo que sólo la imaginación radical puede proporcionar: hay que poder representarse no como un objeto, sino como actividad representativa, como un objeto no-objeto: se trata de ver doble y de verse doble, y de actuar como actividad actuante. Hace falta además que el sujeto pueda desprenderse de la certidumbre de la conciencia.” (C.Castoriadis, 1991, 46)

La imaginación radical sería la posibilidad de fantasear atravesada por el proceso de sublimación, de modo tal que tenga lugar un verdadero acto creativo. La imaginación singular, mediante la sublimación, se encuentra en condiciones de ofrecer a la psique objetos sociales como objetos de investidura. Estos objetos tendrán la capacidad de ser medios o soportes de placer para el sujeto. “Lo propio del hombre no es la lógica sino la imaginación desenfrenada, disfuncionalizada. Esta imaginación, como imaginación radical de la psique singular y como imaginario social instituyente, proporciona las condiciones para que el pensamiento reflexivo pueda existir”, sostiene Castoriadis (1991, 22). Será gracias a la capacidad imaginativa que lo infigurable puede volverse figurable y figurado. Este tránsito es condición necesaria para que exista representación simbólica. La imaginación no se reduce a una simple combinatoria de elementos hallados, sino que implica verdadera creación, no sólo en la combinatoria misma, sino en la producción de nuevas representaciones, de nuevos objetos, de nuevos enunciados. El proceso imaginativo (ligado a la capacidad de fantasear) permite a la psique la creación de objetos, escenas, imágenes, fuentes de placer. En “Crítica a la Razón Pura” Kant sostiene que la imaginación es la facultad de representarse en la intuición un objeto aún en su ausencia. Castoriadis va más allá, ya que no sólo supone la representación de objetos ya dados, sino la creación, mediante la imaginación, de nuevos objetos. En consecuencia, el proceso representativo y la capacidad de simbolizar requieren del funcionamiento de la imaginación. Cuando

ésta se encuentra obturada, reprimida o pobre, nos hallamos ante procesos simbólicos restringidos.

La actividad reflexiva se halla vinculada, asimismo, a la capacidad asociativa, en tanto que permite un desplazamiento representacional y metafórico. Esta posibilidad de asociar requiere del desarrollo de la actividad narrativa, sobre la cual se despliega.

En su tesis doctoral, Patricia Álvarez (Álvarez 2007) aclara la diferencia entre ambos tipos de discurso, pero también los vínculos que los relacionan al interior de la clínica psicopedagógica. Ella explica que el discurso asociativo se basa en una regla que plantea un rechazo a la síntesis, como una abstención metodológica al servicio de la apertura polisémica y plurirreferencial de los sentidos psíquicos. Es un discurso que trabaja en forma analítica, descomponiendo, dividiendo, separando los lazos habituales de sentido, para producir asociaciones que abren un campo provisorio de nuevos enlaces destinados a ser cuestionados y reconstruidos.

El discurso narrativo, en cambio, parte de una consigna que pide un trabajo de elaboración unificante de sentido, que pone en juego los recursos simbólicos del niño para producir síntesis argumentativas que funcionan como teorizaciones más o menos eficaces, frente a sus conflictos y enigmas.

Finalmente afirma que: “Ambos tipos de producción discursiva representan un material sumamente valioso para la interpretación de las modalidades singulares de simbolización. Pero la modalidad asociativa funciona además como una propuesta exclusiva del espacio clínico que reorienta y reubica a las otras formas de producción discursiva, al servicio del objetivo terapéutico de transformar los límites restrictivos que en cada caso presenten las modalidades de elaboración psíquica.”

El proceso asociativo será un acontecimiento de verdadera creación, que en cada ocasión resulta único e irrepetible. “La asociación libre es desvelamiento parcial de aspectos de una coparticipación, de la que nunca podemos afirmar que existía con anterioridad a su formulación o si es creada precisamente por esta última. La asociación es un hilo tendido entre las cumbres de una cadena sumergida y que, a menudo se hunde entre las grietas de los fondos oceánicos. Pero ni las cumbres ni las grietas están ordenadas, nada hay aquí que fije un orden

---

necesario antes-después y nunca se sabe si una cumbre no se revelará como grieta o viceversa, ni si en realidad hay que hablar de revelación o de transformación” (Castoriadis, 1989, 296)

Incluyo asimismo, dentro de la actividad reflexiva la capacidad para nominar los sentimientos. Piera Aulagnier (1877, 138) señala que la totalidad del discurso tiene una función identificante y aísla, en dicha totalidad, dos subconjuntos que desempeñan un papel fundamental en el registro identificatorio. El primero comprende los términos que designan al afecto, el que, a través del acto de enunciación, se transforma en sentimiento. El segundo comprende a los términos que designan a los elementos del sistema de parentesco, permitiendo a quien se enuncia situarse en la cadena generacional correspondiente. Estos dos grandes subconjuntos permiten que cualquier sujeto pueda, mediante el lenguaje, expresar quién es y qué desea.

Agrega la autora citada que la nominación impone un estatuto a lo vivenciado. “Para el Yo, lo que no puede tener una representación ideica no tendrá existencia, lo que no quiere decir que no pueda sufrir sus efectos”, señala P. Aulagnier. (1975, p 63). Este estatuto transforma radicalmente la relación del sujeto con sus propias vivencias, pues lo somete a constreñir sus sentimientos a una serie de palabras comunicables que nunca abarcarán del todo la experiencia vivida. Este es, de todos modos, el desafío del lenguaje que requerirá del sujeto una ardua tarea de significación y de confianza en el valor de la comunicación. Para que éste último aspecto se despliegue hace falta que quien le demanda una respuesta tenga una actitud abierta a la aparición de una réplica distinta a la esperada.

Finalmente es necesario tener en cuenta los aspectos deconstructivos que se encuentran enlazados a la actividad reflexiva. Son los que permiten cuestionar un sentido dado, desarmar escenas, opiniones, acontecimientos, a fin de generar, en un segundo momento, constructivo, una idea personal, una opinión propia.

### **Intervenciones:**

Consideraré intervenciones a las acciones que un terapeuta realiza al interior de una situación terapéutica, orientadas a producir asociaciones y movimientos psíquicos en la subjetividad de quien las recibe.

Para poder intervenir, es necesario comprender lo que ocurre en el aquí y ahora de cada sesión y ubicarlo en un entramado que vincule los aspectos histórico-libidinales de cada niño con los elementos que se hacen presentes en función de la transferencia.

Al desarrollar el método analítico, Freud devuelve la palabra al analizante. Palabra de la que se había adueñado la psiquiatría y la medicina en general. Devolver la palabra al analizante implica el convencimiento de que el paciente sabe sobre sí mismo. Saber no sabido que el terapeuta deberá ayudar a desentrañar. Construcción de una nueva versión de la historia, según nos dice Piera Aulagnier (1984). Deconstrucción de un sentido ajeno y congelado. Acceso a una nueva capacidad reflexiva y simbólica que acompañe nuevos caminos de encuentro con el placer.

La tarea del terapeuta será la de acompañar al paciente a comprender lo que siente, a dar lugar a la expresión de sus fantasías, a compartir las sensaciones que le producen las dificultades que padece, para que –en esa relación transferencial- se pueda ir nombrando lo que afecta, se vaya construyendo un nuevo sentido y desplegando una nueva posición subjetiva. Las intervenciones constituirán las herramientas con que cuenta el terapeuta para realizar esta tarea.

En la clínica con niños con problemas de simbolización las intervenciones no sólo se dirigen hacia aspectos reprimidos, sino que intentan ampliar la capacidad representacional a partir de potenciar la narratividad, la capacidad asociativa y la actividad reflexiva. También se orientan a visibilizar el conflicto psíquico y sus manifestaciones para acceder a formas menos restrictivas y más plásticas en su resolución.

En su artículo “Acerca del cambio psíquico y la intervención del psicoanalista en la actualidad”, Alfredo Maladesky sostiene que: “...la intervención analítica no se limita a develar sentidos ocultos, sino que debe construir un sentido que nunca se constituyó antes de la experiencia analítica. Es contribuir a dar forma a un sentido ausente, entendiendo además que su intervención es requerida para pasar de la potencialidad innata a la realización funcional (función estructurante) ... En muchos casos el analista debe recurrir a su creatividad imaginativa para producir efectos de ligazón, investidura y significado” (Maladesky, A, 2001, pag. 149)



**El encuadre en la clínica psicopedagógica:**

El tipo de tratamiento sobre el cual realizo la investigación que subyace a este trabajo de tesis es un tratamiento grupal. Sin embargo, la fundamentación general de la problemática y la orientación de las intervenciones pueden extenderse a los tratamientos individuales de niños con problemas de simbolización.

Desarrollaré a continuación los ejes principales del encuadre grupal con el que he trabajado en esta investigación.

De cada grupo de tratamiento participan entre tres y seis niños, un terapeuta y un co-terapeuta. Los niños se agrupan de acuerdo a la franja etaria que transitan, priorizando esta variable sobre aquellas otras que pudieran devenir de similares situaciones sintomáticas. De todos modos, todos tienen en común la problemática del aprendizaje.

Silvia Schlemenson (1997, 21 y 22) sostiene que este tratamiento psicopedagógico puede ser considerado como sintomal y situacional. Es sintomal porque focaliza sus intervenciones en las inhibiciones y restricciones que afectan el acceso a la producción simbólica y resultan manifestaciones de la problemática intrapsíquica de cada niño; y es situacional porque trabaja las restricciones proponiendo tareas de nivel representacional asimilables a las que se suscitan en las situaciones escolares, pero mediatizadas por la situación terapéutica que buscará otorgarles un lugar y una significación ligada a la historia y al sentido de cada uno de los niños. Al interior del encuadre propuesto y merced a las relaciones transferenciales que se susciten, se promoverán situaciones en las que emerjan las perturbaciones y las dificultades de cada niño. Las intervenciones terapéuticas serán una herramienta privilegiada para el trabajo clínico con estos niños.

José Bleger (1967, 249), define al encuadre como el conjunto de constantes dentro del cual se da un proceso.

Prol y Cimó (1997, 68) agregan que “el encuadre está formado por una serie de acuerdos básicos que se contratan con el paciente y que

sientan una base de operaciones en espacio, tiempo y modalidad del dispositivo de trabajo. Esto implica la determinación de un código que pasa a ser compartido entre los participantes. El encuadre es, en parte, un acuerdo explícito, por cuanto una parte de él se basa en la enunciación de un contrato al cual se podrá remitir a lo largo del proceso”.

Estos autores sostienen que estos acuerdos básicos son mínimos indispensables para crear las condiciones de producción pero no son suficientes ya que no es en su cumplimiento sino en su existencia que se basa la organización del proceso. De esta manera los catalogan como *intervenciones de base*.

Siguiendo con el recorrido conceptual de estos autores, podemos dividir a los elementos del encuadre en:

- aspectos espacio-temporales
- aspectos teórico-clínicos
- aspectos instituidos por la práctica

Los aspectos espacio-temporales son aquellos que están ligados a las condiciones materiales necesarias para la constitución de un espacio clínico. En el caso que nos ocupa se trata de encuentros semanales, de una hora de duración, que tiene lugar dentro del ámbito de la Facultad de Psicología de la UBA, en el marco del Programa de Asistencia de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica.

Los niños utilizan un cuaderno personal de trabajo, en el que se realiza una tarea que surge como resultado del primer momento de compartir de cada sesión. También utilizan útiles (lápices, marcadores, etc.) que son de uso común y que se guardan en una caja que pertenece al grupo y que permanece en el lugar del encuentro.

Se realiza un trabajo grupal con los padres de los niños, en general con una frecuencia de encuentro quincenal y con un terapeuta a cargo, que puede ser el mismo que asiste a los niños u otro del equipo de trabajo.

En relación con los aspectos teórico-clínicos, el marco conceptual dentro del cual se despliega esta clínica es el psicoanalítico, y sus fundamentos se han desarrollado en la sección correspondiente al marco teórico del presente trabajo.

---

Si bien el tratamiento se da al interior de un grupo, el análisis no es grupal, sino de cada niño en grupo. Entonces las intervenciones no se dirigen al grupo como tal, sino a cada niño en algún aspecto singular que aparezca a lo largo de cada sesión. De todos modos, una intervención hecha a un niño puede resonar y producir efectos terapéuticos en otros niños, como resultado de las diversas transferencias que se suscitan al interior de todo grupo de tratamiento.

Cuando llega a un grupo, un niño ha sido previamente evaluado mediante un psicodiagnóstico por el equipo respectivo de trabajo que ha considerado pertinente su derivación. Hay niños que, debido a las características de su problemática, pueden ser derivados a otros servicios de psicopatología hospitalarios o de centros de atención primaria.

El terapeuta del grupo, al momento de recibir a cada niño, conoce los resultados del psicodiagnóstico, por lo que se ha interiorizado de la problemática particular, de la historia libidinal y de los modos de tramitación psíquica prevalentes en ese chico. Esto será de suma importancia al momento de la intervención, porque permite comprender lo que ocurre dentro del grupo y la conflictiva de cada niño, realizando los aspectos de la subjetividad que se hallan comprometidos en las distintas situaciones que se producen a lo largo del tratamiento.

El encuadre incluye tres momentos diferentes en cada sesión.

El primer momento de intercambio, en el cual cada niño es invitado a relatar lo que quiera. Se oferta un espacio en el cual poder decir, poder ser escuchado y escuchar a los otros. Resulta un espacio en el que surgen las similitudes y también las diferencias. Cada niño puede narrar lo que le pasa, lo que le preocupa, lo que lo alegra, todo aquello que forme parte de su mundo y pueda y quiera ser expresado.

Acerca de este primer momento, V. Rego (2006, 31), afirma que “Se trabaja con la cotidianidad, pero no se opera desde allí. Si bien las historias son parecidas, el sentido no lo es. El relato de un acontecimiento contiene aspectos significativos de la historia libidinal de cada uno. La cadena de diálogos y narraciones va siempre acompañada de un modo singular de interpretar y contar. Y es en esos modos en donde está presente la repetición, la fijeza, que en cada niño porta un sentido único y distinto, pero igualmente restrictivo y empobrecedor. Por

eso se trabaja desde esa repetición, confrontándola, contraponiéndola a la de los otros”.

En esos diálogos iniciales surgen opiniones, respuestas, consejos mutuos, a la vez que inhibiciones, silencios, dificultades en el decir y en el pensar. El objetivo terapéutico será propender a la aparición de nuevos relatos, al aumento de la capacidad narrativa, al desarrollo de verdaderas cadenas asociativas que permitan a cada niño un posicionamiento más rico y menos restrictivo en relación a su problemática.

Silvia Schlemenson (1997, pag. 24) comenta que: “La interrogación sobre lo dicho, la contraposición de pareceres, la confrontación dialógica, son técnicas de intervención que potencian el incremento asociativo que facilita el proceso sustitutivo”.

A partir de lo aparecido en este primer momento de la sesión, los terapeutas formulan una consigna con la cual cada uno de los chicos trabajará en su cuaderno, en el segundo momento de la sesión. Las consignas constituyen un realce de algún tema o situación aparecido y buscan profundizar el espacio de pensar y decir de cada niño, apostando a que mediante la escritura o la producción gráfica, algo más pueda decirse, que la actividad representativa se vaya desplegando como vía posible de enunciación.

Aurora Kochi (1997, 102) reflexiona sobre el lugar del cuaderno al interior de esta clínica. “Un recurso que consideramos relevante en el tratamiento psicopedagógico es el uso del cuaderno y, allí, la escritura, reeditando situaciones que se asemejan a lo escolar, pero que en el espacio terapéutico cobran una dimensión de novedad y sorprenden por lo parecido y distinto. Es un cuaderno que remite al escolar, pero que no es el mismo, cualitativamente diferente, donde puede dibujar, tachar, escribir, hacer lo que pueda, disponiendo del tiempo que necesite y con el derecho a mostrar, o no, su producción a los demás. Es personal, secreto y público, al mismo tiempo.” y agrega: “La producción escrita, lugar posible de una construcción singular, favorece en el niño procesos de secundarización, utilizando los códigos compartidos de la lengua escrita, pero en una experiencia donde es llamado a ser protagonista de su decir, con sus secretos, anhelos y frustraciones”.

---

Esta autora se pregunta, además, si en estas condiciones, el cuaderno funciona a modo de objeto y fenómeno transicional, como un lugar intermedio entre la capacidad y la dificultad del niño, objeto mediador y posibilitador, capaz de sostener producciones, miedos y fantasías y a través del cual poder reconocer, sin tanto sufrimiento, dificultades y errores.

En muchas ocasiones el cuaderno es el lugar donde puede volcar con libertad lo que le ocurre, lo que le molesta, lo que le produce sufrimiento, enojo o deseo insatisfecho. La decisión de compartirlo o no con los demás miembros del grupo, da cuenta de los derroteros intersubjetivos que atraviesa cada chico. Generalmente, a medida que el grupo se consolida como tal, los niños son más propensos a compartir su producción con los otros.

El cuaderno es un vehículo donde cada niño puede desplegar su capacidad narrativa y donde plasmar también las dificultades que tiene para hacerlo. Al incluirlo dentro del encuadre, el terapeuta le otorga al niño la palabra y la posibilidad de decir. El cuaderno posibilita un decir y también un comunicar, en tanto hay un terapeuta dispuesto a recibir lo que en él se produce, con la misma benevolencia con la que escucha, es decir sin juzgar y sin corregir.

El cuaderno resulta, a la vez, un testigo del proceso de historización que cada niño lleva a cabo a lo largo del tratamiento. En él se reflejan los procesos de transformación, tanto en la modalidad como en los contenidos. De hecho, es frecuente que los niños lo miren atentamente y que vuelvan atrás para leer o revisar sus producciones anteriores e incluso que hagan comentarios sobre ellas.

“En la clínica psicopedagógica se trabaja con la escritura en tanto estrategia centrada en los procesos de simbolización. La escritura favorece el despliegue de la complejización psíquica, en tanto escribir implica una experiencia de transformación y subjetivación. Se trata, además, de escritura en transferencia, de escritura en la clínica, y por lo tanto su análisis constituye un modo de ingreso predilecto en la estructuración subjetiva de un niño”, analiza V. Rego (2006, pag.33).

En el tercer momento de la sesión, se invita a los niños a compartir lo producido. El terapeuta atiende a las características particulares de la producción de cada niño y desde allí podrá señalar dificultades, incongruencias, errores y también aciertos, despliegues creativos y logros personales. Se busca que

---

los chicos puedan adueñarse de sus producciones, en un proceso creativo aunque no exento de actitud crítica y reflexiva.

A muchos chicos les cuesta compartir lo producido, lo escrito o dibujado, concientes de sus dificultades y temerosos de críticas y burlas por parte de sus compañeros. La capacidad y las ganas de compartir y mostrar resultará, en ocasiones, el resultado de un largo proceso, en el cual los vínculos intersubjetivos adquieran características más placenteras y menos persecutorias.

En relación a la mirada del otro al interior del grupo, Marcelo Percia (1997, 87), enuncia que: “Poder reconocer al otro como distinto, múltiple, variable, como un misterio, en este proceso complejo que la clínica psicopedagógica grupal propone, implica reconocerse a sí mismo como otro ser diferente del que era, también múltiple variable y, por qué no, misterioso. Poder pensar al otro es también poder pensarse como otro”.

### **Procesos de simbolización y aprendizaje:**

Los niños con dificultades en el proceso de simbolización presentan problemas de aprendizaje. El proceso de simbolización está ligado a la actividad representativa, presente desde el comienzo de la actividad psíquica. Un niño tiene problemas de aprendizaje cuando sus modos de producción simbólica adquieren características restrictivas, es decir su modo particular de interpretar el mundo es limitado y pobre en ciertas áreas y se ponen de manifiesto dificultades en el proceso de representación. Su concepción del mundo es fragmentada, restrictiva, errática, limitada.

El tratamiento psicopedagógico se propone operar sobre dicha problemática, dinamizando la producción simbólica y representativa.

Uno de los objetivos del tratamiento es posibilitar una actividad representativa dinámica, propiciando la producción de nuevos enlaces y una circulación libidinal ligada a procesos asociativos y reflexivos.

Los problemas de simbolización se relacionan con la posición subjetiva respecto a la tramitación de la conflictiva psíquica (tanto en la dimensión intrapsíquica cuanto en los aspectos intersubjetivos) y también con la actividad reflexiva, es decir con la capacidad personal de generar representaciones ligadas a

la búsqueda de sentido con relación al sí mismo y al mundo circundante. El encuadre del tratamiento es condición necesaria para que los procesos mencionados se realicen a partir del establecimiento de la transferencia.

---

## **2º PARTE: METODOLOGÍA**

### **CAPÍTULO 1: DISEÑO DE LA METODOLOGÍA**

#### TIPO DE DISEÑO

La presente investigación se inscribe en un diseño cualitativo de elaboración de categorías conceptuales y de los indicadores descriptivos correspondientes de análisis de las intervenciones del terapeuta en la clínica de niños con problemas de simbolización.

El propósito es contribuir al conocimiento del trabajo terapéutico al interior de dicha clínica y aportar herramientas conceptuales que constituyan mediaciones entre la teoría y la práctica analítica.

#### MATERIAL

El material se compone de las intervenciones realizadas por el terapeuta y el co-terapeuta, en las tres primeras sesiones, las tres sesiones intermedias y las tres sesiones finales, del primer año de tratamiento de un grupo de niños de 7 y 8 años, correspondiente al Servicio de Tratamiento de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología de la UBA.

El grupo estaba compuesto por 6 niños, cuatro chicas y dos varones, que cursaban 2º y 3º grado de escolaridad primaria.

Todos los chicos fueron derivados al Servicio desde los Distritos de Orientación de las Escuelas del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires por problemas de aprendizaje. Sólo uno de los chicos había repetido 2º grado. Ninguno de los niños presentaba además, problemas de conducta. Se trataba más bien, de niños tímidos y apocados, con características en general inhibitorias, con poco desarrollo de la capacidad narrativa y con diversos trastornos ligados a la simbolización.



Las sesiones fueron grabadas y desgrabadas. La investigación se realizó sobre el material desgrabado y con el auxilio del programa de análisis de discurso Atlas/ti.

Si bien el grupo funcionó durante tres años, se priorizó realizar la investigación sobre el primer año de tratamiento, ya que se mantuvo estable el conjunto de niños participantes. Como los grupos son abiertos, la movilidad que tuvo lugar en los años siguientes, podría funcionar como una variable ajena a la temática considerada en esta investigación.

Se tomaron como base de datos, las tres primeras sesiones de tratamiento, tres sesiones intermedias y tres del período final.

Los criterios para esta selección fueron los siguientes:

Tres primeras sesiones: por ser las iniciales, de presentación y fundamentalmente de explicitación del encuadre.

Tres sesiones intermedias: por considerarse que se habían instalado suficientes transferencias y por hallarse casi todos los niños presentes en las sesiones elegidas.

Tres sesiones finales: porque daban cuenta de las modificaciones que tuvieron lugar en el grupo y constituyeron el cierre del primer año de tratamiento.

El programa de análisis de discurso Atlas/ti, permite trabajar con la totalidad de la sesión desgrabada. Dicha desgrabación incluye las intervenciones del terapeuta y co-terapeuta y todas las participaciones de los niños presentes. La desgrabación es realizada por un miembro del equipo de investigación a partir de la video-filmación de cada sesión. Contiene también referencias sobre las participaciones gestuales, kinestésicas y motrices de todos los niños. La lectura de cada sesión desgrabada constituye un testimonio fiel y cabal de lo que se va gestando a medida que el tratamiento avanza.

La utilización del programa Atlas/ti fue una herramienta útil para poder categorizar cada una de las intervenciones. La lectura de cada sesión colaboró a no perder de vista la globalidad del proceso y a poder situar cada intervención dentro del contexto correspondiente.

El programa permite realizar una codificación detallada de cada intervención, generar grupos de familia para incluir las intervenciones en las categorías (variables) correspondientes y acceder a los datos estadísticos relacionados a la cantidad, frecuencia y progresión de los datos a investigar.

#### MUESTRA:

Se consideraron las intervenciones correspondientes a tres sesiones iniciales, tres sesiones intermedias y tres sesiones finales del primer año de tratamiento.

En total se analizaron 847 intervenciones, distribuidas de la siguiente manera:

- Sesiones iniciales: 151 intervenciones
- Sesiones intermedias: 242 intervenciones
- Sesiones finales: 454 intervenciones

#### MÉTODO DE TRABAJO:

En primer lugar se leyeron todas las sesiones del año de tratamiento, a fin de tener una visión global de lo ocurrido en ese período.

Luego se releeron las sesiones cuyas intervenciones formarían la muestra de la investigación.

La elección de variables surgió del marco teórico, del trabajo terapéutico y su supervisión y de las hipótesis que generan la presente investigación.

El paso siguiente consistió en incluir las intervenciones dentro de las variables correspondientes.

La muestra incluyó 847 intervenciones, que se agruparon de la siguiente manera:

---

VARIABLE	FRECUENCIA
Intervenciones vinculadas al encuadre	112
Intervenciones vinculadas al conflicto	253
Intervenciones vinculadas a la actividad reflexiva	482
<b>TOTAL</b>	<b>847</b>

Una vez establecidas las intervenciones correspondientes a cada una de las variables, se procedió a otorgarles valores. Para ello se agruparon las intervenciones de acuerdo a las características prevalentes y al eje al que se orientaban en relación a la dirección de la cura dentro del tratamiento.

Establecidas las variables y sus valores se organizaron los cuadros correspondientes y se procedió a su interpretación.

La interpretación consta de dos momentos:

En un primer período se procedió a su interpretación dentro del nivel de anclaje.

En un segundo momento se incluyó la dimensión temporal del nivel +1 de la unidad de análisis, lo que permitió profundizar en la interpretación y comparar el comportamiento de las variables en los diferentes momentos del tratamiento.

Finalmente se elaboraron las conclusiones generales.

## **CAPÍTULO 2: APLICACIÓN DE LA METODOLOGÍA**

### MATRIZ DE DATOS

U.A. (n+1): Las 9 sesiones desgrabadas de un grupo de tratamiento del Servicio de Diagnóstico y Tratamiento de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, año 2004, divididas en tres períodos

#### Variables de n+1:

- Variable a: Sesiones iniciales
- Variable b: Sesiones intermedias
- Variable c: Sesiones finales

U.A. (nivel de anclaje): Cada intervención terapéutica que realce aspectos ligados al encuadre, a las instancias conflictivas o al proceso reflexivo.

#### Variables de nivel de anclaje:

- Variable 1: Intervenciones vinculadas al encuadre
- Variable 2: Intervenciones vinculadas al conflicto
- Variable 3: Intervenciones vinculadas a la actividad reflexiva

### **ATRIBUCIÓN DE VALORES A LAS VARIABLES DE NIVEL DE ANCLAJE:**

Para cada variable se consideraron los siguientes valores:

- **Intervenciones vinculadas al encuadre**
  - Nominan calidad de uso del espacio y del tiempo
  - Nominal modalidad de vínculo intersubjetivo
  
- **Intervenciones vinculadas al conflicto**
  - Pone en realce el conflicto
  - Pone en relevancia modos de resolver conflictos
  - Señala transformaciones en el modo de resolver conflictos
  
- **Intervenciones vinculadas al proceso reflexivo**
  - Convoca a ampliar el relato
  - Pide opinión
  - Pregunta por los sentimientos
  - Promueve el proceso imaginativo

---

### **CAPÍTULO 3: DEFINICIONES OPERACIONALES DE LAS VARIABLES Y SUS VALORES**

Una vez precisadas las categorías variables y los valores correspondientes, hizo falta poder definir operacionalmente cada una de ellas, a fin de convertirlas en mediaciones que permitan articular el desarrollo teórico y el trabajo terapéutico.

#### **INTERVENCIONES VINCULADAS AL ENCUADRE:**

Dentro de esta variable se incluyeron las intervenciones orientadas al establecimiento del encuadre. Explicitan de manera directa los ejes temporo-espaciales del tratamiento. Promueven la participación de cada miembro del grupo. Marcan el límite entre lo permitido y lo prohibido. Propician el establecimiento de la transferencia. Los valores correspondientes fueron establecidos en:

- **Nominan calidad de uso del espacio y del tiempo:** Se refieren a las condiciones materiales que permiten el funcionamiento del grupo y le otorgan su especificidad.
  
- **Nominan modalidad de vínculo intersubjetivo:** Si bien el encuadre es grupal, las intervenciones se realizan en relación con cada niño en particular. Al dirigirse específicamente a alguno de los niños, el terapeuta busca priorizar algún aspecto específico, un lugar dentro del grupo, u otorgar la palabra a aquellos que participan menos activamente. Se interviene en relación a las particularidades de cada chico y a su problemática específica.

#### **INTERVENCIONES VINCULADAS AL CONFLICTO**

Este tipo de intervención habilita la inclusión de las situaciones problemáticas al interior del grupo de tratamiento.

El conflicto psíquico, tal como se ha desarrollado conceptualmente en la primera parte del presente trabajo, es resultado de las diversas mociones pulsionales correspondientes a las distintas instancias psíquicas.

En la clínica de niños con problemas de simbolización, las manifestaciones de los conflictos psíquicos subyacentes son variadas. Nos encontramos con diversas situaciones problemáticas y con las dificultades que tiene cada chico para resolverlas.

Las intervenciones que incorporo dentro de esta variable son todas las que, de diversos modos, se dirigen a esas situaciones problemáticas, las visibilizan y ponen en relieve los diversos modos de resolución en cada chico y en los distintos momentos del tratamiento.

Defino los valores que se otorgaron a esta variable de la siguiente manera:

- **Pone en realce el conflicto:** En la clínica el conflicto puede aparecer como sufrimiento, pero no siempre es así. Muchos niños no pueden tomar contacto con las dificultades que tienen y mediante diversos mecanismos defensivos las niegan, las ignoran, las minimizan, aluden a causas externas para explicarlas. Poner en realce el conflicto implica un señalamiento, un llamado a la atención sobre determinada problemática o dificultad. Los mecanismos de defensa producidos para evitar la confrontación con lo fallido han fracasado y los niños que padecen dificultades en la simbolización no han logrado tampoco eludir el sufrimiento. Poner en realce el conflicto es el primer paso necesario, intervención convocante a que algún aspecto de la subjetividad se manifieste. Es también un tipo de intervención que habilita el decir del niño al poner en claro que de esto sí se habla en el espacio terapéutico.

Estas intervenciones tienden, también, a problematizar aquellas situaciones que los niños relatan y que, aún pudiendo resultar conflictivas, se cuentan sin compromiso subjetivo aparente.

- **Pone en relevancia modos de resolver conflictos:** Mediante este tipo de intervención se particularizan las modalidades de cada niño en

relación a los conflictos. Constituye el realce de los modos de resolución de cada uno, a la vez que los diferencia (uno se queda sin palabras, el otro se enoja...) Se promueve la aceptación de la diversidad y se acentúan las maneras fallidas de resolución. Se tiene en cuenta que los modos de resolución de conflictos son, para estos niños, repetitivos y erráticos. Están teñidos de sufrimiento y frustración y conducen a la elaboración de defensas cada vez más rígidas y menos eficaces, o a vacíos representacionales que producirán, a la vez, mayor pobreza simbólica. Visibilizar estos modos sintomáticos al interior del tratamiento busca conmovir la repetición y abrirse a nuevas formas posibles de resolución.

Este tipo de intervención frecuentemente toma la forma de una pregunta, a fin de que cada niño se interrogue sobre los modos en que busca resolver las situaciones problemáticas.

Al señalar alguna dificultad específica, se realza cualquier aspecto individual en el que la problemática se hace muy manifiesta. Puede tratarse del abordaje de algún objeto en particular, como de la modalidad propia de algún niño para realizar una actividad determinada. También puede referirse a aspectos defensivos que generan restricciones en el proceso de simbolización.

Al realzar la diversidad de modos de resolver conflictos también se pone en relevancia la diferencia. La subjetividad se expresa en la diferencia. No existe una vía única de acceso a la simbolización, cada uno irá construyendo la propia, a pesar de las dificultades e incluso de los fracasos.

- **Señala transformaciones en el modo de resolver conflictos:** Toda vez que en sesión aparezcan indicios de modificación de estas modalidades ya aludidas, se habrá abierto el espacio necesario para intervenir, señalando los cambios en el modo de resolver situaciones problemáticas. Este tipo de intervención cobra a veces la forma de una afirmación o un señalamiento, otras de una pregunta acerca de cómo se accedió a tal o cual proceso, en el intento de generar ligaduras que propendan a otorgar sentido y permitir apropiarse de los logros que aparecen en sesión.



Estas transformaciones también se vinculan con la capacidad de sustituir formas defensivas rígidas por modos más plásticos y apropiados de vincularse tanto con los objetos del mundo en general como con los objetos específicos de aprendizaje.

### **INTERVENCIONES VINCULADAS AL PROCESO REFLEXIVO**

El proceso reflexivo es una actividad del psiquismo mediante la cual un sujeto toma contacto con sus deseos y pone en suspenso las significaciones previas de orden consciente para dar lugar a otras significaciones, aún no conocidas. Los niños con problemas de simbolización poseen escasa capacidad reflexiva. Repiten sin cuestionar los fundamentos, las ideas, las respuestas dadas por otros. Aún su propia problemática es explicada mediante las palabras con las que estos niños son hablados: “Mi mamá dice que...” “La seño dijo...” La pulsión de saber se encuentra obstaculizada por la ausencia de capacidad reflexiva. Los procesos de curiosidad se detienen cuando se dificulta la posibilidad de indagar, de hipotetizar, de arribar a conclusiones propias. Las intervenciones incluidas en esta categoría buscan promover el proceso reflexivo en sus diversas dimensiones, generando espacios en los que el pensamiento encuentre nuevos caminos simbólicos y se evite la clausura que implica la continua repetición.

Las siguientes definiciones corresponden a los valores otorgados:

- **Convoca a ampliar el relato:** Esta intervención busca producir modificaciones en la actividad discursiva, propendiendo a que el relato sea significativo para cada niño. Se orienta a abrir campos de significación singular. La función historizadora conlleva la posibilidad de decir y de decirse. Está ligada a la complejización psíquica. Muchas de estas intervenciones tienen la forma de una pregunta por el *cómo*. Tienden a que el niño hable de su singular modo de resolver o de narrar determinado acontecimiento. Cuando la pregunta prioriza el *quién* o *con quien* se apunta al posicionamiento del niño respecto al semejante, es decir el eje de los vínculos posicionales e intersubjetivos. Las intervenciones que incluyen la pregunta por el *cuándo* se orientan a

desplegar el eje de la temporalidad. Todas las intervenciones incluidas en esta dimensión buscan catectizar el lenguaje y el discurso de cada niño, produciendo asociaciones, jerarquizando su capacidad narrativa, buscando que cada uno pueda apropiarse de su decir. Al otorgar la palabra a los niños se les reconoce el saber sobre su historia y también sobre su sufrimiento. El terapeuta supone que cada niño tiene algo que decir, único e irrepetible, y propicia su aparición. En la clínica, el discurso asociativo posee una especificidad, ya que es la vía regia de acceso a aspectos inconscientes. A veces el terapeuta deberá prestar palabras y devolver al grupo algo de lo expresado. Es una manera de otorgar sentido o coherencia a un trozo de discurso fragmentado o dicho con dificultad, a fin de ligar algo del presente de la sesión con elementos de la historia o la conflictiva de alguno de los chicos.

- **Pide opinión:** Realza las ideas que cada niño tiene sobre cualquiera de las temáticas que se presentan. Propicia la aparición de la singularidad y de la propia expresión de pensamientos, sentimientos y creencias. Permite la aparición de las diferencias. En ocasiones genera en el grupo actitudes activas de debate e intercambio de ideas. Se realzan los elementos significativos del discurso de algún niño, vinculándolos a quien los ha enunciado. Se busca producir diversos movimientos dentro del grupo: generar asociaciones, reflexiones, movimientos identificatorios o ligados a la individuación, incluir las voces de todos en alguna temática que se quiera realzar. Se busca promover la escucha entre los mismos niños, al dar importancia a lo expresado por alguno de ellos.
  
- **Pregunta por los sentimientos:** Cuando se pregunta a un niño por los sentimientos que acompañaron algún acontecimiento narrado se vehiculiza la aparición de éstos en el discurso y habilita el espacio para su enunciación a la vez que realza su importancia. Este tipo de intervención promueve la actividad reflexiva en la medida en que el niño es invitado a compartir lo que siente y –más aún- a pensar y a conectarse

---

con su propio sentir. Estas intervenciones buscan que se establezca un registro interno de lo que sucede y de lo que eso produce en cada uno. Convoa a la aparición de una representación ideica de lo que se siente, es decir, otorgar a un determinado cúmulo de sensaciones el estatuto de una representación que pueda ser nominada. Los niños con precariedad simbólica a menudo poseen escasas palabras para hablar de lo que les pasa, de lo que sufren y padecen. El espacio clínico deberá contener las condiciones necesarias para que los sentimientos puedan ser nominados y de esta manera incluidos en el espacio psíquico de cada uno de los pacientes.

- **Promueve el proceso imaginativo:** Este tipo de intervención abre el espacio para que los chicos puedan desplegar su imaginación y compartir aspectos de sus fantasías. Los chicos con problemas de simbolización difícilmente puedan relacionar las capacidades creativas con aspectos vinculados al aprendizaje. Suponen que aprender es repetir y que se espera de ellos aprender memorizando. La capacidad de hipotetizar, de encontrar distintas vías de resolución a situaciones problemáticas, de vincular temáticas extraescolares a temas aprendidos en la escuela, son dimensiones del proceso imaginativo que contribuyen al acceso a procesos simbólicos logrados y creativos. Las intervenciones que se incluyen en esta dimensión tienden a habilitar a que los chicos recorran estas vías y logren hacer figurables y decibles los aspectos inventivos que despuntan.

---

**CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DEL MATERIAL****1.- ANÁLISIS DEL COMPORTAMIENTO DE LAS VARIABLES EN EL NIVEL DE ANCLAJE**

En esta sesión analizaré, en primer lugar el comportamiento de cada una de las variables en relación a la totalidad de las intervenciones, a través de cuadros que muestran los valores absolutos y otros que muestran los porcentajes correspondientes a cada variable.

En segundo lugar se presentan los cuadros correspondientes a cada variable y sus dimensiones, en sus valores absolutos y en los porcentajes correspondientes. Estos datos permitirán realizar un análisis del comportamiento de cada una de las dimensiones y su pregnancia al interior de cada variable.

---

VALORES GENERALES DE LAS VARIABLES

(Número de intervenciones que corresponden a cada variable)

VARIABLE	VALOR
Intervenciones vinculadas al encuadre	112
Intervenciones vinculadas al conflicto	253
Intervenciones vinculadas a la actividad reflexiva	482
<b>TOTAL</b>	<b>847</b>

PORCENTAJE CORRESPONDIENTE A LOS VALORES DE LAS  
VARIABLES

VARIABLE	PORCENTAJE
Intervenciones vinculadas al encuadre	13 %
Intervenciones vinculadas al conflicto	30 %
Intervenciones vinculadas a la actividad reflexiva	57 %
Total	100 %

Estos porcentajes son indicadores de la incidencia de cada una de las variables en el grupo de tratamiento investigado y no pueden ser tomados como proporciones esperables de intervención.

Sin embargo su frecuencia puede estar indicándonos tendencias de intervención. A medida que el encuadre va estabilizándose al interior de un tratamiento las intervenciones que se orientan a su establecimiento van siendo menos abundantes, a la vez que aumenta la frecuencia de intervenciones en relación al conflicto.

Las intervenciones vinculadas a la actividad reflexiva son las que presentan un mayor grado de prevalencia. En el marco teórico de la presente investigación se explicitó la importancia que tiene dicha actividad, especialmente ligada al acceso a la producción simbólica. La alta incidencia de esta variable resulta coherente con los ejes teóricos considerados y con las características del tratamiento oportunamente descriptas.

El análisis diacrónico que realizo en el apartado siguiente permitirá observar su evolución a lo largo del tratamiento.

VALORES GENERALES DE CADA VARIABLE Y SUS DIMENSIONES**VARIABLE 1: INTERVENCIONES EN RELACIÓN AL ENCUADRE**VALORES CORRESPONDIENTES A CADA DIMENSIÓN

DIMENSIÓN	VALOR
Uso de tiempo y espacio	46
Vínculo intersubjetivo	66
<b>TOTAL</b>	<b>112</b>

PORCENTAJE CORRESPONDIENTE A CADA DIMENSIÓN

DIMENSIÓN	PORCENTAJE
Uso de tiempo y espacio	41 %
Vínculo intersubjetivo	59 %
<b>TOTAL</b>	<b>100 %</b>

Si analizamos las dos dimensiones de esta variable no encontramos grandes diferencias en relación a la cantidad de apariciones. De acuerdo a lo establecido en el marco teórico, ambas dimensiones conforman aspectos básicos del encuadre. Estos aspectos deben ser explicitados en los primeros momentos del tratamiento y en ocasiones debe volverse sobre ellos para fijar las condiciones invariantes del tratamiento, para subrayar algún aspecto que pueda no haber quedado claro, para acentuar alguna dimensión subjetiva o intersubjetiva. Este análisis nos permite comprobar que ambas dimensiones aparecen a lo largo del tratamiento como parte de las intervenciones del terapeuta.



**VARIABLE 2: INTERVENCIONES EN RELACIÓN AL CONFLICTO****VALORES CORRESPONDIENTES A CADA DIMENSIÓN**

DIMENSIÓN	VALOR
Realza conflicto	103
Señala modos de resolución	100
Señala transformaciones	50
<b>TOTAL</b>	<b>253</b>

**PORCENTAJE CORRESPONDIENTE A CADA DIMENSIÓN**

DIMENSIÓN	PORCENTAJE
Realza conflicto	40 %
Señala modos de resolución	39 %
Señala transformaciones	19 %
<b>TOTAL</b>	<b>100 %</b>

Dentro de esta variable tenemos dos dimensiones que se comportan en forma similar y una que posee casi exactamente la mitad de frecuencia que las otras dos.

Las dos primeras dimensiones: Pone en realce el conflicto y Señala modos de resolución de conflictos, apuntan a aspectos sintomáticos que aparecen en sesión. Dificultades, inhibiciones, soluciones fallidas, aspectos defensivos muy rígidos y/o negadores. La segunda se dirige, además, a poner de relieve la singularidad al acentuar las modalidades con que cada uno se enfrenta a conflictos y problemáticas.

La tercera de las dimensiones consideradas, Señala transformaciones en el modo de resolver conflictos, implica a los procesos que van teniendo lugar a lo largo del tratamiento ya que se halla vinculada con los cambios psíquicos que se producen y se manifiestan efectivamente en alguna sesión.

De este análisis se deduce que las dos primeras dimensiones se hallan presentes desde el comienzo del grupo de tratamiento y que la tercera comienza a aparecer cuando, a partir del trabajo terapéutico comienza a tener lugar el cambio psíquico en los pacientes.

**VARIABLE 3: INTERVENCIONES EN RELACIÓN A LA ACTIVIDAD  
REFLEXIVA****VALORES CORRESPONDIENTES A CADA DIMENSIÓN**

DIMENSIÓN	VALOR
Convoca a ampliar relato	326
Pide opinión	75
Pregunta por sentimientos	56
Promueve imaginación	25
<b>TOTAL</b>	<b>482</b>

**PORCENTAJE CORRESPONDIENTE A CADA DIMENSIÓN**

DIMENSIÓN	PORCENTAJE
Convoca a ampliar relato	67 %
Pide opinión	16 %
Pregunta por sentimientos	12 %
Promueve imaginación	5 %
<b>TOTAL</b>	<b>100 %</b>

---

La primera de las dimensiones consideradas toma valores muy altos en relación al resto. En ella he incluido todas las intervenciones dirigidas a que la palabra se despliegue en sesión, tanto en la dimensión narrativa como en los aspectos asociativos.

El alto porcentaje que le corresponde a la dimensión Convoca a ampliar el relato, permite hipotetizar que estas intervenciones resultan de gran importancia y que los terapeutas a cargo del grupo analizado han priorizado estos aspectos al momento de intervenir.

La dimensión que sigue en frecuencia de aparición es: Pide opinión. En general los niños que participan de estos grupos de tratamiento muestran dificultades en relación a poder opinar en forma autónoma. O se mantienen callados, o contestan diciendo que no saben. Al intervenir de esta manera se busca conmover esa respuesta, habilitando a que cada uno pueda expresar libremente sus ideas y todas sus ocurrencias.

Es necesaria una escucha benévola, que facilite la expresión de los niños. Es parte del trabajo del terapeuta en relación al encuadre lograr este clima de interés y respeto por parte de todos los niños participantes. Muchas veces las risas, los comentarios por lo bajo o el desinterés de los otros miembros del grupo funcionan como impedimentos para que estas expresiones tímidas de opinión puedan tomar forma en el tratamiento.

La dimensión nominada Pregunta por los sentimientos se dirige a que los niños puedan ligar aspectos de sus narraciones con los sentimientos que esas situaciones generaron. Los terapeutas que trabajan con niños con dificultades en la simbolización, son frecuentes testigos de relatos desafectivizados, desligados del narrador, con escasa o nula involucración. Al preguntar en sesión por el sentimiento que acompaña determinado relato se busca poner en relación a los niños con sus afectos, tristezas, enojos, decepciones, es decir, especialmente aquellos afectos que, ligados a aspectos conflictivos, tienen el signo del displacer. Estas intervenciones se orientan, además, a aumentar la capacidad de nominación de dichos afectos, lo que traería aparejado el aumento representacional en relación a ellos.

La última dimensión cobra gran importancia dentro del marco teórico considerado. La actividad imaginativa se halla ligada a la capacidad

simbólica que, como se ha considerado, implica no sólo representación sino creación. En el caso que nos ocupa ha tenido poca incidencia en el tratamiento. Una de las hipótesis que justificarían esta baja aparición podría ser que el despliegue de esta actividad imaginativa es el resultado de un proceso que no se cumplió cabalmente a lo largo de este primer año de tratamiento. El análisis de la proyección temporal nos permitirá avanzar o no en esta hipótesis, evaluando su comportamiento a lo largo del proceso.

## **2.- ANÁLISIS DEL COMPORTAMIENTO DE LAS VARIABLES EN LA RELACIÓN ENTRE EL NIVEL DE ANCLAJE Y EL NIVEL (+1)**

La UA (+1) señala la progresión temporal de la investigación, al dividir las 9 sesiones consideradas en tres grupos, de acuerdo al orden cronológico: sesiones iniciales (variable a), sesiones intermedias (variable b) y sesiones finales (variable c).

Los siguientes cuadros muestran el comportamiento general de las variables del nivel de anclaje cuando son cruzadas con las variables de n+1 y los porcentajes correspondientes:

### **RELACIÓN ENTRE VARIABLES DE UA (na) y UA (+1)**

VARIABLES	Variable a	Variable b	Variable c	TOTAL
Variable 1	41	34	37	112
Variable 2	38	69	146	253
Variable 3	72	139	271	482
TOTAL	151	242	454	<b>847</b>

---

**FRECUENCIA DE APARICIÓN DE CADA VARIABLE EN RELACIÓN A  
CADA PERÍODO****SESIONES INICIALES**

VARIABLES	PORCENTAJE
Variable 1	27 %
Variable 2	25 %
Variable 3	48 %
TOTAL	100 %

**SESIONES INTERMEDIAS**

VARIABLES	PORCENTAJE
Variable 1	15 %
Variable 2	25 %
Variable 3	60 %
TOTAL	100 %

SESIONES FINALES

VARIABLES	PORCENTAJE
Variable 1	8 %
Variable 2	32 %
Variable 3	60 %
TOTAL	<b>100 %</b>

El análisis de los cuadros que muestran el comportamiento de las variables en los distintos períodos nos permite visualizar una incidencia importante de la variable 1 (encuadre) en el período inicial de tratamiento y un descenso marcado hacia el final, mientras que las otras variables tienen un comportamiento inverso.

Las intervenciones ligadas al conflicto se mantienen estables en los dos primeros períodos y presentan un leve incremento hacia el fin del año de tratamiento. A lo largo del trabajo, y en la sección correspondiente a conflicto psíquico se afirmó que los niños con problemas de simbolización tienden, en general, a negar la problemática y a elaborar diversos mecanismos defensivos frente al sufrimiento que ésta les produce. Insistir en intervenciones que pongan el conflicto en realce constituirá, por tanto, una estrategia de importancia.

Las intervenciones vinculadas a producir proceso reflexivo sufren un incremento importante en las sesiones intermedias. Esto podría deberse a que, una vez instalada la relación transferencial, se produce el espacio adecuado para intervenir en relación al proceso reflexivo. Es importante tener en cuenta que las dimensiones que cobra esta variable están en relación con abrir espacio al discurso de los niños, producir asociaciones, representaciones ideicas y fantaseadas, etc.



**ANÁLISIS DEL COMPORTAMIENTO DE CADA VARIABLE Y SUS  
DIMENSIONES VINCULADAS AL EJE TEMPORAL (UA +1)**

**INTERVENCIONES VINCULADAS AL ENCUADRE**

**VALORES DE CADA DIMENSIÓN DE ACUERDO AL EJE TEMPORAL**

DIMENSIÓN	Primeras sesiones	Sesiones intermedias	Últimas sesiones	TOTAL
Uso tiempo y espacio	26	8	12	46
Vínculo intersubjetivo	15	26	25	66
TOTALES	41	34	37	<b>112</b>

PORCENTAJES EN RELACIÓN AL TOTAL DE LA VARIABLE

DIMENSIÓN	Primeras sesiones	Sesiones intermedias	Últimas sesiones	TOTAL
Uso tiempo y espacio	23 %	8 %	11 %	42 %
Vínculo intersubjetivo	13 %	23 %	22 %	58 %
TOTAL	26 %	31 %	33 %	<b>100 %</b>

De la observación del cuadro que antecede se desprende que, de las 112 intervenciones que componen el total de esta variable, correspondieron 46 intervenciones a la primera dimensión y 66 a la segunda, siendo la frecuencia de aparición de ambas inversamente proporcional. En el primer período del tratamiento corresponde el 23 % de la frecuencia de esta variable a las intervenciones que se dirigen específicamente al establecimiento del encuadre, mientras que sólo el 13 % corresponden a la dimensión intersubjetiva. En las últimas sesiones el porcentaje se invierte.

**Dimensión: Uso del tiempo y espacio:**

Todo trabajo terapéutico requiere del establecimiento de vínculos transferenciales sostenidos. La estabilización del encuadre colabora a que este

---

proceso se realice y se mantenga. El establecimiento del setting analítico se constituye en garante de la transferencia.

En las primeras sesiones encontramos variadas intervenciones terapéuticas destinadas específicamente a la constitución del encuadre.

Los saludos de bienvenida y despedida, el establecimiento de los días, horarios y lugares de sesión, la disposición a escuchar los relatos espontáneos de los chicos, la explicitación del compromiso de privacidad al interior del grupo, constituyen las intervenciones prevalentes en relación al encuadre de las primeras sesiones del tratamiento.

En las sesiones intermedias hay un descenso marcado de este tipo de intervenciones. El encuadre se ha establecido y el proceso terapéutico no requiere de intervenciones tan frecuentes que lo consoliden.

En las últimas sesiones analizadas las intervenciones apuntaron a preparar el período de receso y anticipar el retorno al grupo al año siguiente.

### **Dimensión: Modalidad de vínculo intersubjetivo:**

Esta dimensión se comporta de manera inversa a la anterior.

En las primeras sesiones las intervenciones buscan convocar a todos los niños en general, dando lugar a la participación espontánea de cada uno de ellos. A medida que el grupo se consolida se requieren intervenciones más acotadas y personales a fin de lograr la inclusión de todos, de buscar la participación de los que tienen más dificultad, de facilitar la construcción de un lugar dentro del grupo.

En general las intervenciones contenidas en esta dimensión incluyen el nombre del niño al que se dirigen y se formulan en forma interrogativa, con preguntas abiertas, que buscan producir un relato o algún tipo de respuesta que no se satisface sólo con una afirmación o una negación.

Estas intervenciones son más frecuentes con aquellos niños que no participan en forma espontánea, que no se incluyen en el relato de los otros, que se dispersan durante la sesión o que no logran acceder a la participación esperada mediante la palabra o alguna representación simbólica, sino que lo hacen mediante descargas motrices de diversos tipos.

Al incluir a cada niño en la dinámica de la sesión se busca también consolidar aspectos de la grupalidad, con el establecimiento de las múltiples transferencias que se suscitan entre los mismos chicos.

**INTERVENCIONES VINCULADAS AL CONFLICTO****VALORES DE CADA DIMENSIÓN RESPECTO AL EJE TEMPORAL**

DIMENSIÓN	Primeras sesiones	Sesiones intermedias	Sesiones finales	TOTAL
Realza conflicto	15	25	53	93
Modos resolución	19	30	51	100
Señala transformac.	4	14	42	60
<b>TOTALES</b>	<b>38</b>	<b>69</b>	<b>146</b>	<b>253</b>

**PORCENTAJES EN RELACIÓN AL TOTAL DE LA VARIABLE**

DIMENSIÓN	Primeras sesiones	Sesiones intermedias	Sesiones finales	TOTAL
Realza conflicto	6 %	10 %	21 %	37 %
Modos resolución	7 %	12 %	20 %	39 %
Señala transformac.	1 %	6 %	17 %	24 %
<b>TOTALES</b>	<b>14 %</b>	<b>28 %</b>	<b>58 %</b>	<b>100 %</b>

Todas las dimensiones de esta variable presentan un incremento sostenido a lo largo del período considerado. Al comenzar el tratamiento ambos

terapeutas han tomado contacto con el material diagnóstico de cada uno de los niños, a fin de compenetrarse con la problemática prevalente y con las modalidades representacionales de cada uno de los pacientes. Sin embargo no basta este conocimiento para poder operar clínicamente. Hace falta que algún aspecto de esa problemática se haga presente en la sesión para poder intervenir.

La primera de las dimensiones consideradas en esta variable, Realza aparición de conflicto, se orienta a subrayar cualquier manifestación de este orden que aparezca en alguna sesión, visibilizando la conflictiva, habilitando no sólo su aparición, sino la importancia de poder poner en cuestión las dificultades, las fallas y los sufrimientos. Es una manera de afirmar, frente a los niños, que ese será un importante material de trabajo y que no será por la vía de su negación, sino de su atravesamiento clínico como se realizará el trabajo terapéutico.

La segunda de las dimensiones, Señala modos de resolución de conflicto, se comporta de manera similar a la anterior. Estas intervenciones toman en general la forma de señalamientos frente a las repeticiones y las maneras fallidas de enfrentar, una y otra vez, las problemáticas que los niños traen. Estos modos erráticos de resolución son en general resultado de fijaciones con las que es necesario poder operar a fin de que se produzcan transformaciones que permitan lograr modos más efectivos de vincularse con los objetos del mundo exterior, incluidos los objetos de aprendizaje.

La tercera de las dimensiones, Señala transformaciones en los modos de resolver conflictos, tiene un nivel de aparición casi nulo en las primeras sesiones de tratamiento, un incremento en las sesiones intermedias y un fuerte incremento hacia el final del tratamiento, casi acercándose a las otras dos dimensiones. Este comportamiento permite suponer que ha habido diversos movimientos dentro del grupo y en cada uno de los niños. Esta intervención también funciona como un señalamiento, pero de los aspectos logrados que resultan del cambio psíquico habido y que se expresa en las producciones simbólicas que se manifiestan en las sesiones.

**INTERVENCIONES VINCULADAS A LA ACTIVIDAD REFLEXIVA****VALORES DE CADA DIMENSIÓN DE ACUERDO AL EJE TEMPORAL**

DIMENSIÓN	Primeras sesiones	Sesiones intermedias	Sesiones finales	TOTAL
Convoca a ampliar relato	49	81	196	326
Pide Opinión	22	34	19	75
Pregunta por Sentimientos	1	19	36	56
Promueve imaginación	0	5	20	25
<b>TOTALES</b>	<b>72</b>	<b>139</b>	<b>271</b>	<b>482</b>

PORCENTAJES EN RELACIÓN AL TOTAL DE LA VARIABLE

DIMENSIÓN	Primeras sesiones	Sesiones intermedias	Sesiones finales	TOTAL
Convoca a ampliar relato	10 %	17 %	40 %	68 %
Pide Opinión	5 %	7 %	4 %	16 %
Pregunta por Sentimientos	---	4 %	7 %	11 %
Promueve imaginación	---	1 %	4 %	5 %
TOTALES	15 %	29 %	56 %	<b>100 %</b>

La observación del comportamiento de esta variable indica que ha tenido un incremento sostenido a lo largo del período considerado, duplicando casi en cada etapa la frecuencia de la etapa anterior.

En las primeras sesiones sólo aparecen las dimensiones ligadas a la ampliación del relato y al pedido de opinión. El incremento en la primera de las dimensiones mencionadas es constante y la frecuencia total constituye el 68 % de la variable. Anteriormente se mencionó que esta dimensión incluye tanto aspectos narrativos como asociativos y que estos tienen gran prevalencia en relación a la actividad reflexiva tal como se plantea en el marco teórico de esta investigación.



---

La capacidad de generar pensamientos propios y expresarlos mediante opiniones o comentarios, son también actividades de gran importancia ligadas a la capacidad de reflexión, al despliegue de la subjetividad y por tanto al incremento de la posibilidad simbólica. Si bien su frecuencia es la segunda en importancia dentro de la variable (16 %), su comportamiento no sufrió muchas modificaciones, sino que mantuvo cierta estabilidad en la dimensión temporal.

La tercera de las dimensiones, Pregunta por los sentimientos, tiene una incidencia del 11 %, siendo nula su aparición en las primeras sesiones, incrementándose escasamente en las intermedias y sufriendo un aumento hacia el final. Ligar los sentimientos a los acontecimientos narrados parece ser, para estos niños, un trabajo que requiere tiempo y la concurrencia de otras capacidades que se van desplegando con el avance del tratamiento.

Algo similar ocurre con la última de las dimensiones consideradas. Imaginar, fantasear, dar forma a estos productos, también será el resultado de los cambios psíquicos que se produzcan en el proceso terapéutico.

En las primeras sesiones las intervenciones se han dirigido casi exclusivamente a pedir a los niños que hablaran, que contaran sus historias, las cosas que les pasaban, que dieran forma a los relatos. También se los convocó a expresar sus opiniones y pareceres.

En las sesiones intermedias estos procesos aumentaron y se incorporaron intervenciones que incluían sentimientos, fantasías e imaginación.

En las últimas sesiones todas las dimensiones sufrieron notables incrementos, salvo la segunda, Pide opinión, que no sólo se mantuvo estable sino que tuvo un leve descenso respecto al período intermedio.

---

**CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES**

El desarrollo de la investigación ha conducido a identificar las características de las intervenciones terapéuticas en la clínica psicopedagógica.

El análisis de dichas intervenciones a lo largo de un año de tratamiento ha permitido descubrir una coherencia entre los ejes teóricos que fundamentan el tratamiento de niños con problemas de simbolización y la calidad de las intervenciones de los terapeutas.

Se han clasificado las intervenciones en tres grandes ejes: intervenciones vinculadas al encuadre, intervenciones vinculadas al conflicto psíquico e intervenciones vinculadas al proceso reflexivo.

De las 847 intervenciones consideradas, 151 corresponden al período inicial, 242 al período intermedio y 454 al período final. Siendo en cada uno de los períodos estable la cantidad de sesiones analizadas, se puede observar que el número las mismas ha tenido un crecimiento constante y sostenido a lo largo del período considerado. Podemos atribuir dicho crecimiento a una activación de la dinámica en el tratamiento. A medida que el mismo avanza y la transferencia se consolida, la participación de los niños aumenta y con ella la posibilidad de intervención terapéutica. Si la clínica de niños con problemas de aprendizaje apunta a lograr un despliegue discursivo, ligado a una complejización psíquica, esta tendencia progrediente que supone una activación en la dinámica de las sesiones, permite afirmar que las intervenciones han mantenido una coherencia tanto con los aspectos teóricos como con las dimensiones clínicas del tratamiento que investigamos.

---

### INTERVENCIONES VINCULADAS AL ENCUADRE:

Se han podido discriminar dos grandes dimensiones dentro de esta variable: Nominan calidad de uso del espacio y del tiempo Nominan calidad de vínculo intersubjetivo.

Las intervenciones vinculadas al encuadre han tenido una alta incidencia al comienzo del tratamiento (27 %), disminuyendo su frecuencia lo largo del mismo, llegando a constituir sólo el 8 % de las intervenciones en el período final. A su vez esta variable ha tenido un comportamiento diferencial en cada una de sus dimensiones. En los períodos iniciales se observa una mayor concurrencia de las intervenciones que explicitan las condiciones materiales del encuadre (espacio, tiempo, frecuencia, modalidad de participación, duración de los encuentros), mientras que en los períodos medio y final aumenta la frecuencia de las intervenciones ligadas a la modalidad subjetiva. La tendencia decreciente que posee esta variable a lo largo del año estudiado nos permite suponer que una vez establecidas las condiciones encuadrantes, disminuyen las intervenciones vinculadas a dicho encuadre. Si ligamos esta tendencia a lo expuesto en el párrafo anterior, podemos sostener que las intervenciones incluidas en esta variable han producido un impacto terapéutico y activado la instalación de la transferencia, generando mayor despliegue narrativo en los niños.

### INTERVENCIONES VINCULADAS AL CONFLICTO

Las intervenciones vinculadas al conflicto mantienen una frecuencia relativamente alta y constante a lo largo del período estudiado, siendo su variación más notable la que se produce en el comportamiento de sus dimensiones. El conflicto psíquico se encuentra en relación directa a la problemática de la simbolización, afectando de diversas maneras el caudal representacional de los niños y la circulación libidinal entre instancias psíquicas.

A lo largo del proceso estudiado el conflicto fue abordado en 253 intervenciones, constituyendo el 30 % del universo estudiado.

---

La inclusión del conflicto en el tratamiento psicopedagógico posibilita vincular la problemática del aprendizaje con las funciones psíquicas que se hallan comprometidas. El trabajo terapéutico se orienta a incluir el sufrimiento en la clínica psicopedagógica, a visibilizarlo en sus aspectos yoicos y a vincularlo con los aspectos intrapsíquicos que se encuentran perturbados.

Son las dos primeras dimensiones de esta variable –Realza conflicto y Señala modos de resolución– las que concurren con valores mayores (40 % y 39 %) a lo largo de todo el período considerado. Estas dimensiones se vinculan con los quiebres y restricciones que los niños presentan a través de sus problemáticas y con señalamientos acerca de los mecanismos repetitivos y fallidos con que las abordan.

La tercera de las dimensiones –Señala transformaciones en la resolución de conflictos– tiene sólo una frecuencia del 19 % dentro del total de la variable. Esto nos permite suponer que este grupo de intervenciones requiere del desarrollo del proceso terapéutico ya que apunta a visibilizar los resultados del cambio psíquico habido durante el tratamiento.

Si consideramos el eje diacrónico estos supuestos cobran aún más fuerza, dado que esta última dimensión sólo tiene una incidencia del 1% en el primer período pero alcanza el 17 % del total de la variable en el período final. Este comportamiento de la variable fundamenta lo expresado en el párrafo anterior.

#### INTERVENCIONES VINCULADAS A LA ACTIVIDAD REFLEXIVA

Las intervenciones incluidas en la tercera variable, vinculadas a la actividad reflexiva, son las que han tenido una incidencia más alta a lo largo de todo el tratamiento. De las 847 intervenciones consideradas, 454 corresponden a esta variable. Esto resulta en un 48 % en el primer período y 60 % en cada uno de los siguientes períodos. Se han incluido dentro de la misma aquellas intervenciones que apuntan a producir efectos asociativos en el discurso de los niños. La dimensión que incluye directamente este tipo de intervención es la que ha mantenido la mayor frecuencia a lo largo de toda la muestra.

---

Pero sólo las dos primeras dimensiones aparecen desde los inicios del tratamiento (Convoca a ampliar el relato y Pide opinión). Son también las que mantienen valores más altos hasta el final. Podemos suponer que las otras dos dimensiones (Pregunta por sentimientos y Promueve imaginación) se hallan subordinadas y que ambas requieren de un mayor desarrollo del proceso terapéutico para desplegarse. Los niños con problemas de simbolización poseen, en general, un lenguaje empobrecido y tienen dificultades para utilizar el lenguaje como modo de vehicular sentimientos y fantasías. Las intervenciones incluidas en la primera dimensión se dirigen a potenciar la capacidad narrativa y asociativa. Cuando un niño enriquece su caudal simbólico y representativo, está en mejores condiciones de incluir tanto los sentimientos como las fantasías en sus relatos.

La última de las dimensiones consideradas se orienta, precisamente, a promover el despliegue imaginativo y la puesta en palabras de los aspectos ligados a la fantasía y la creatividad. Esta dimensión se comporta de manera similar a la anterior, no apareciendo en el período inicial, con escasa concurrencia en las sesiones intermedias y aumentando considerablemente hacia el final. Este comportamiento es coherente con los supuestos planteados a lo largo de la investigación ya que es producto de la dinamización del proceso terapéutico en el eje diacrónico.

Los resultados de esta investigación colaboran a fundamentar la importancia que adquiere la actividad discursiva en la clínica de niños con problemas de simbolización. Las intervenciones vinculadas a la actividad reflexiva se orientan a acompañar el despliegue de dicha actividad, en sus dimensiones narrativas, asociativas y dialógicas, a fin de que sea una herramienta válida de expresión de afectos, fantasías, pensamientos e ideas.

El análisis de las intervenciones del terapeuta en la clínica de niños con problemas de simbolización permite descubrir aspectos de coherencia y de tensión. Existe una coherencia entre el modo de intervenir y el marco teórico que sustenta esta clínica y que se ha desarrollado extensamente en la primera parte de esta investigación. Existe una tensión permanente resultado de los movimientos libidinales que se producen dentro del tratamiento y que dan cuenta de los conflictos, de los quiebres, de las dificultades de los niños en tratamiento. Las intervenciones resultarán de la oportunidad clínica pero estarán orientadas por el

conocimiento de los aspectos psíquicos dinámicos que perturban las condiciones de simbolización en cada caso en particular.

**BIBLIOGRAFÍA:**

- Aulagnier, P. (1975), *La violencia de la interpretación*. Amorrortu Editores. Buenos Aires
- Aulagnier, P. (1979), *Los destinos del placer*. Paidós. Buenos Aires
- Aulagnier, P. (1985), *El aprendiz de historiador y el maestro-brujo*. Amorrortu Editores. Buenos Aires
- Begué Marie-France 2003, *Paul Ricœur: La poética del sí-mismo*. Editorial Biblos. Buenos Aires
- Bleger, José (1967), *Simbiosis y ambigüedad*. Paidós. Buenos Aires.
- Bó, T. (2006) "Intervenciones", en *Tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Wettengel y Prol (comp.) Noveduc. Buenos Aires
- Castoriadis, C. (1989), "La institución imaginaria de la sociedad" vol 2 – "El imaginario social y la institución", Tusquets editores. Buenos Aires
- Castoriadis, C. (1991), "Lógica, imaginación, reflexión", en Roger Dorey y otros, *El inconsciente y la ciencia*, Buenos Aires, Amorrortu, 1993
- Casas de Pereda, M. (1999), *En el camino de la simbolización. Producción del sujeto psíquico*. Paidós. Buenos Aires
- Cordié, A. (2000), *Los retrasados no existen. Psicoanálisis de niños con fracaso escolar*. Nueva Visión. Buenos Aires
- Desinano, N. (comp.) (1999), *Narraciones infantiles. Un estudio sobre la oralidad*. Homo Sapiens. Rosario
- Freud, S. (1884) *Contribución a la concepción de las afasias*. París Presses universitaires de France. (Trabajo original publicado en 1881)
- Freud, S. (1895) *Proyecto de psicología* (J.L. Etcheverry Trad.) (1988) Buenos Aires Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1895)
- Freud, S. (1900) *La interpretación de los sueños* (J.L. Etcheverry Trad.) Tomo V Buenos Aires Amorrortu.
- Freud, S. (1905) *Tres ensayos de teoría sexual* (J.L. Etcheverry Trad.) Buenos Aires Amorrortu.
- Freud, S. (1915) *Introducción del narcisismo* (J.L. Etcheverry Trad.) Tomo XIV Buenos Aires Amorrortu.

- 
- Freud, S. (1915) *Trabajos metapsicológicos* (J.L. Etcheverry Trad.) Tomo XIV Buenos Aires Amorrortu.
  - Freud, S. (1915) *Conferencias de introducción al psicoanálisis* (J.L. Etcheverry Trad.) Tomo XV y XVI. Buenos Aires Amorrortu
  - Freud, S. (1915) *Duelo y melancolía* (J.L. Etcheverry Trad.) Tomo XIV Buenos Aires Amorrortu.
  - Freud, S. (1909) *De la historia de una neurosis infantil* (J.L. Etcheverry Trad.) Tomo XVII Buenos Aires Amorrortu.
  - Freud, S. (1920) *Mas allá del principio del placer* (J.L. Etcheverry Trad.) Tomo XVIII Buenos Aires Amorrortu.
  - Freud, S. (1922) *El yo y el ello* (J.L. Etcheverry Trad.) Tomo XIX, Buenos Aires Amorrortu.
  - Freud, S. (1925) *La negación* (J.L. Etcheverry Trad.) Tomo XXI Buenos Aires Amorrortu.
  - Green, A. (1986) *Narcisismo de vida, narcisismo de muerte* (J.L. Etcheverry Trad.) Buenos Aires Amorrortu.
  - Green, A. (1993) *La nueva clínica psicoanalítica y la teoría del Freud* (J. L. Etcheverry Trad.) Buenos Aires, Amorrortu.
  - Green A. (1994) *El trabajo de lo negativo* (I. Agoff Trad.) Buenos Aires Amorrortu.
  - Green, A. (1995), *La metapsicología revisitada*. Eudeba. B.Aires
  - Green, A. (2003), *Ideas directrices para un psicoanálisis contemporáneo*. Amorrortu Editores. Buenos Aires
  - Hornstein L. Y otros. (1991), *Cuerpo, historia, interpretación*. Paidós. Buenos Aires
  - Hornstein L. (2003), *Intersubjetividad y clínica*. Paidos. Buenos Aires
  - Laplanche, J. (1987), *La cubeta. Trascendencia de la transferencia*. Amorrortu Editoriales. Buenos Aires
  - Laplanche, J. (1987), *Nuevos fundamentos para el psicoanálisis*. Amorrortu. Buenos Aires
  - Laplanche, J y Pontalis, J.B., (1987), *Diccionario de Psicoanálisis*. Labor. Barcelona



- 
- Laplanche, J (1992), “Las fuerzas en juego en el conflicto psíquico”, en Revista de Psicoanálisis APA, Número especial internacional, Buenos Aires, Junio 1992
  - Maladesky, A. (2001), Acerca del cambio psíquico y la intervención del psicoanálisis en la actualidad, en Revista n° 27, AEAPG.
  - Morin, E. (1999), La cabeza bien puesta. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires
  - Rodulfo, R. (1999), Dibujos fuera del papel. Paidós. Buenos Aires
  - Samaja, J. (2005), Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica. Eudeba. Buenos Aires
  - Schlemenson, S. (2001), Niños que no aprenden. Paidós Educador. Buenos Aires
  - Schlemenson, S. (2004), Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Paidós. Buenos Aires
  - Wettengel, L y Prol, G (comps.) (2009), Clínica psicopedagógica y alteridad. Noveduc. Buenos Aires

# ANEXOS

**Primer encuentro 13-04-04**

T: Bueno, ¿cómo están, bien? Bueno, nosotros les queremos contar yo soy Teresita.

Ju: Yo soy Juli.

T: Y vamos a estar con ustedes en este grupo que empezamos hoy. Así que nos gustaría que nos contaran quienes son ustedes.

I: Yo soy Isabel.

T: Más fuerte.

I: Yo soy Isabel.

T: Vos sos Isabel.

M: Yo soy Martina.

C: Claudia.

N: Nicole.

A: Alejandro.

T: ¿Y por qué piensan ustedes que empezamos hoy este grupo?  
¿Por qué están acá?

I: Por problemas.

T: Por problemas.

I: Por otras cosas también.

T: A ver ¿qué otras cosas?

I: Problemas en el colegio, en la familia, muchas cosas.

T: Es decir que vos tenés muchas cosas, algunos problemas en el colegio, la familia.

I: En el colegio voy bien. El año pasado no tanto, pero ahora, como que fui a la maestra particular tres meses para aprender y me fue bien.

T: ¿Y en qué grado estás?

I: Y en quinto.

T: En quinto, ¿vos pasaste a quinto?

I: Sí

T: Es decir que tuviste que recuperar a fin de año, fuiste a una maestra particular y estas bien.

I: Sí.

T: Aha ¿y en qué no?

I: ¿Cómo en que no?

T: ¿En qué cosas vos decís que había otros problemas?

I: En la familia (inaudible)

T: Bueno, Isabel nos contó algo, ¿quién más nos quiere contar?

(silencio)

T: Isabel dijo que creíamos que estábamos acá porque tenían algunos problemas en la escuela. Y los demás ¿qué piensan, cómo les va en la escuela? ¿Qué les pasa? Por ejemplo, Alejandro parece que tuvo problemas en la rodilla. ¿Qué te paso?

A: Me caí.

T: Te caíste? ¿Te lastimaste mucho?

A: No.

T: Cómo fue tu caída?

A: (inaudible)

T: No te escuche.

A: Porque yo iba corriendo (inaudible)

T: Un chico te metió la traba?

(A asiente)

T: mmm

Ju: ¿estaban jugando?

A: sí

T: ¿y vos Claudia cómo te va en la escuela?

C: Bien.

T: ¿Bien?

C: Sí.

T: ¿En qué grado estas?

C: En tercero.

T: Tercero y cuantos años tenés?

C: Nueve.

T: Nueve. ¿ cómo te está resultando tercero?

C: Bien.

T: ¿Y antes tenías algunos problemas? ¿Y qué te pasaba?

Ju: (inaudible)

C: (inaudible)

T: ¿Y vos Martina?

N: Nicole.

T: Nicole, ¿qué te pasa?

N: Estoy floja con matemática, con matemática.

T: Ahh, ¿no entendés? ¿te resulta difícil?

N: No entiendo.

T: No entendes ¿ y qué cosas no entendés de matemática?

N: Por ejemplo (inaudible)

T: Ahh ¿ ya ustedes les pasa también a veces? ¿Les resulta difícil los problemas? ¿A vos te resultan fáciles Alejandro?

A: Sí.

T: ¿A vos también Isabel?

I: Sí, algunas cosas que no entiendo les pregunto a mis papas (inaudible)

T: Ahh, ¿ y te contestan?

I: Sí.

T: ¿Qué es lo que te resulta más difícil de todo Alejandro?

A: mmm....nada.

T: ¿nada? ¿todo te resulta fácil? Ah, ¿y a vos Martina?

M: Matemática también.

T: ¿Te resulta difícil, los problemas?

M: (inaudible)

T: Mmm, ¿y qué pasa con los problemas ¿Uno a veces no sabe como resolverlos, que hay que hacer con los problemas. ¿Ya

vos te resulta más difícil matemática o lengua? Porque a veces hay chicos que les resulta difícil lengua, escribir, las faltas.

I: Mi vecino tiene lo mismo, no sabe (inaudible) hay a veces que si tiene que hacer una oración se come palabras.

T: Ah.

I: Pero ahora lo tratan de esforzar más porque (inaudible)

T: ¿Cómo hacen para esforzarlo más?

I: Y la madre no lo deja salir a jugar, lo deja estudiando todo el día, le hace preguntas, le hace cuentas, divide, suma y todo eso y también lengua. A veces me muestra un cuaderno, todo muy bien, pero hay algunas cosas, cuando dice la mariposa vuela feliz y se come eh, se come vuela, vuela, la mariposa feliz y se come vuela.

T: Es decir que no puede escribir todo lo que quiere ¿y a ustedes les paso alguna vez algo así o les pasa?

C: A mí en primero me pasó.

T: Te pasaba en primero.

I: Yo en segundo la señorita siempre me ponía muy bien en el cuaderno, solamente en una cosa no me había puesto que yo no entendía. Pero la señorita como no, no me quería creer me puso incompleto.

T: ¿Y qué no te quería creer?

I: No porque había que hacer un problema (inaudible) segundo, había que hacer un problema y yo no lo había entendido y bueno después le dije que yo no lo había entendido seño. Pero capaz que voy a poder hacer por la ayuda de mi papá. Pero como mi papá también mucho hay a veces que no puede salir de la tarde, sale a la noche.

T: Ahh.

I: Entonces él mas o menos sabe de cuentas, le quería preguntar y como yo no estoy despierta de noche.

T: ¿No lo podes esperar?

I: No.

T: Claro, bueno, por lo que dice Isabel a veces se necesita un poco de ayuda, no, para que las cosas a uno le salgan bien. ¿Vos estás de acuerdo Claudia qué a veces se necesita un poco de ayuda? ¿Vos a quién le pedís ayuda?

C: A mi hermano o a mi papá.

T: Ahh.

Ju: ¿Para qué cosas le pedís ayuda? ¿En qué te ayudan?

C: En las cuentas.

Ju: ¿En las cuentas y nada más?

T: Que bueno estoy que haya salido lo de la ayuda porque a lo mejor cuando nosotros empezamos diciendo bueno para qué estamos acá, eh, a lo mejor tiene que ver con la ayuda. Porque algunos están diciendo que algunas cosas en el colegio les resultan difíciles, que no le salen tan bien, que hay algunos problemas. Entonces a lo mejor este grupo va a poder ayudarlos a que estas cosas no les pasen más. Bueno, les estoy pasando algunas cosas a lo mejor quisieran que les vayan bien en el colegio, a lo mejor otros quisieran llevarse bien con algún compañero. Bueno, muchas cosas que les pasan a los chicos y que entonces con Juli, vamos a tener este grupo y con todos ustedes. Falta un solo chico más que se llama Jonathan, que va a venir el martes que viene y nosotros vamos a formar un grupo. ¿Y cómo vamos a trabajar? Bueno, vamos a estar todos los martes de 1:30 a 2:30 acá reunidos y vamos a ver todas las cosas que ustedes nos cuentan, nos traen. Que les paso durante la semana, vamos a hablar como hablamos hoy. Hoy todavía están con un poco de vergüenza, porque es el primer día, no nos conocemos. Después nos vamos a ir conociendo y vamos a tener ganas de hablar de todas las cosas que nos van

---

pasando, que les van pasando a ustedes y Juli y yo vamos a ayudarles en este grupo para que las cosas no les pasen más y les pueda ir mejor: bueno Juli entonces nos quieres contar que cosas vamos a necesitar como trabajo.

Ju: Vamos a necesitar que cada uno de ustedes traiga algún cuaderno, que (inaudible) y que traigan un lápiz y nosotros acá vamos a tener una caja que esta allá atrás en una bolsa que ahora la vamos a sacar para que ustedes la vean. Y ahí van a dejar todos sus cuadernos, sus lápices para la próxima vez que vienen acá se encuentra cada uno con sus cosas (inaudible). Buscamos la caja.

T: Sí.

Ju: En esta caja vamos a guardar (inaudible). También vamos la próxima a decorarla.

T: Lo podemos hacer hoy.

Ju: Tenemos revistas, para pegar y recortar y podemos pegar y decorar la caja.

T: (inaudible) vana traer un lápiz negro cada uno y un cuaderno y si tiene algunos lápices de colores. Yo hoy traje pero crayones solo, pero a lo mejor ustedes tienen algunos lapicitos y los vamos a dejar en la caja y esta va a ser nuestra caja. La vamos a guardar acá en un lugar y entonces todos los martes cuando ustedes vengan les vamos a dar el cuaderno a cada uno, donde van a trabajar, mmm. Bueno podemos empezar hoy. ¿Qué les gustaría hacer? Porque eso tiene que ser una caja que se note que es de nuestro grupo. Qué podemos hacer? Nosotras con Juli trajimos unas revistas, trajimos unas tijeras, plasticola, varios lápices de colores. ¿Quieren entres todos adornar la caja? ¿Si? (Agarran las revistas. Claudia le recoge a Juli algo que se le calló)



Ju: Gracias.

T: Bueno, manos a la obra, eh.

Acá tienen tijera, pueden pararse, mirar como la quieren hacer. ¿Quién va a empezar? ¿Qué te gustaría ponerle Alejandro? Vos, por ejemplo ¿qué cosas son las que más te gustan?

A: Mmm... no sé.

T: ¿Qué cosa te gusta mucho?

A: Matemática.

T: Matemática, pero no solo de la escuela. Por ejemplo, vamos a pensar todos en algo que nos guste mucho para hacer la caja. ¿Qué otras cosas a parte de matemática te gustan mucho?

A: pintar, dibujar, (inaudible)

Ju: (inaudible)

T: Acá puedes dibujar, puedes pintar. ¿A vos qué te gusta mucho? (mirando a Nicole)

N: Me gusta todo.

T: (Mirando a Claudia) ¿Y a vos?

C: También.

T: ¿Y a vos Isabel?

I: A mi también me gusta todo.

T: Bueno, busquemos algunas cosas que nos gusten mucho y vamos pegando en la caja.

Ju: (inaudible) revistas, a ver si encuentran algo que les gusta para después pegar.

T: (Mirado revista) A ver. A ver si miran ustedes a ver si hay alguna cosa que les gusta mucho, algunas fotos que digas hay esa me gustaría para la caja, yo pegaría esto.

(Miran revista)

T: ¿Encontraron algo que les gusta?

A: Esta.

T: Buahh. Dale Ale la cortamos y la podemos pegar.

Ju: (inaudible) (Le alcanza tijera)

T: ¿Vos viste algo Claudia que te gustara?

( C No responde)

T: ¿Y vos Nicole?

(N no responde)

T: ¿Vos Martina viste algo que te gustara?

M: Muestra.

T:-Ah, mira que bonito. Toma (le alcanza la tijera) ¿Y vos Isabel?

I: Esto.

T: Ah, muy bien. Ahora cuando terminen los chicos les comparten la tijera.

Ju: (inaudible)(le entrega la tijera a Nicole)

T: Bueno, ahora la podemos pegar (dirigiéndose a Ale). Mirá donde te gustaría pegarla, donde la podemos pegar. A ver, vos también Martina ¿donde te gustaría pegarla? ¿Arriba, al costado?

Ju: (inaudible)

T: (inaudible). ¿Este no anda bien? Esta hay sale.

( M pega al costado)

T: También pueden dibujar o escribir lo que ustedes quieran porque esta va a ser la caja de ustedes. Bueno, acá tenés plasticola, ¿dónde la querés pegar?

I: (inaudible)

(N recorta)

T: Me parece que en esta tenés más. ¿Te gustan los animales

Alejandro?

( A asintió)

T: si, ¿tenés algún animal?

A: (inaudible)

T: ¿Cómo?

A: (inaudible)

J: ¿En tu casa?

T: Pero en tu casa ¿vos tenés algún animal?

A: Me van a comprar un loro.

T: ¿Un loro? ¿A vos también te gustan los animales?

(mirando a M)

M: Sí.

T: ¿Sí? ¿Y tenés algún animal?

M: Un hamster.

T: Un hamster.

M: Tenía un gato, pero se murió.

A: Y también tenía un hámster que tenía crías.

T: ¿Qué tenía el hamster?

A: Tenía crías.

T: Ah, tenían crías. Tienen mucha cría los hamster.

A: Sí, pero se me murió.

T: Ah, se murió.

A: (inaudible) mi hermana tiene un (inaudible) , macho,  
hembra y un perro (inaudible) chiquitín que (inaudible) .

T: Ahh.

A: El otro se quedo (inaudible). Tuvo 30 crías.

T: ¿30 crías? Uh, ¿qué hicieron con tantas crías?

A: Hubo 5.

T: ¿Dónde lo querés pegar Isabel?

I: (inaudible)

T: ¿Y dónde lo podrías pegar? También la podemos decorar por adentro, porque adentro la van a usar.

I: Por acá.

T: Bueno, podemos decorar ahí, la parte de adentro de la caja, los costados. Ah, parece que Claudia ya encontró un lugar. Acá tenés.

Ju: (dirigiéndose a Nicole) ¿Querés plasticola?

N: Sí. (pega)

T: (a Claudia) ¿Querés mirar otra revista o quieres dibujar algo o escribirle algo?

I: Esta me gustó también (le muestra la revista a Teresita)

T: Ah, que bonita. ¿Qué te gusta de esa?

I: El agua.

T: ¿Te gusta el agua?

I: Sí.

(M se para y pega)

T: (inaudible)

I: Esta como es grande la voy a recortar por acá (Le muestra a Teresita)

T: A bueno, claro, así te entra mejor.

(N Separa y agarra otra revista)

I: (Se levanta y señala) ¿También acá debajo se le puede poner no?

T: A donde vos quieras.

(I da vuelta la caja y la pega abajo)

(A se levanta y pega)

T: Bueno, vamos a ir terminando ya que se va acercando la hora. ¿Quieren agregar? Bueno, después la caja la vamos a tener. Otro día si se le ocurre se puede agregar algo más. ¿Quieren ponerle, escribirle algo? ¿Dibujarle algo a parte

de lo que le pegamos? ¿Qué te gustaría Isabel?

I: Ponerle flores y en algún lugar chiquitito en la tapa

le podríamos poner: (inaudible)

T: Podes ponerle.

I: (inaudible)

T: Bueno, ¿quieres hacerlo? Acá tenés lápices. ¿Alguién la quiere ayudar a Isabel?

(M se levanta y busca otra revista. A hace lo mismo)

I: (inaudible)

T: ¿Te manchaste?

I: Podríamos ponerle abajo (inaudible) también.

T: ¿Los demás están de acuerdo con lo que dice Isabel? ¿Les parece bien?

(C asienta)

T: ¿Y qué ideas se les ocurren?

I: Abajo flores, corazones.

T: ¿Y vos Alejandro, quieres ponerle algo? ¿Qué más te gustaría que tenga la caja?

A: No sé.

T: ¿Y vos qué te gustaría que tuviera?(mirando a Claudia)

C: No sé.

(M le pega algo. A agarra la tijera y recorta.

N toma la plasticola y pega)

T: Bueno vamos terminando por hoy. El martes que viene directamente nos encontramos acá.

Ju: Si acá.

T: ¿Se acuerdan como subir? Suben la escalera y llegan acá.

Cualquier cosa si vemos que no llegan los vamos a buscar.

Así ya los esperamos acá con Juli y se van a acordar de traer....

I: El ciaderno, un lápiz y colores si podemos, si tenemos.

T: Bueno.

(Isabel muestra la caja)

T: Que linda. ¿Qué les parece a ustedes? ¿Cómo quedó? A ver que Ale tiene, quiere pegar esta última. ¿Les gusta como quedó? Bueno, terminamos por hoy, nos vemos el martes que viene.

18

**Reunión 20 de abril de 2004**

Teresita: bueno...¿Bueno como están? ¿Bien? Bueno, hoy somos menos, pero tenemos un compañero nuevo. Entonces de nuevo, vamos a presentarnos todos para acordarnos como nos llamamos y quienes somos. Bueno, yo soy Teresita...

Juli: Yo soy Juli

Jonathan: Jonathan

Martina: Martina

Claudia: Claudia

Nicole: Nicole

T: Bueno y como Jonathan no vino el martes pasado queríamos, a mi me parecería bueno, que ustedes le contaran que hicimos el martes pasado así el sabe que paso.

M: Tuvimos que recortar figuritas y pegarlas en la caja.

T: ¿Y para que es esa caja?

M: Para guardar los cuadernos y lápices

T: ¿Y que mas?

Silencio

C: Hablamos sobre lo que nos gustaba mas...

T: ¿Y que te acordás que dijeron sobre lo que les gustaba  
mas?

Silencio...

Juli: ¿Alguien se acuerda?

Llega Isabel con el papá quien pide perdón por la demora.

Isabel le da un beso a Teresita y se sienta.

T: Hoy tienen ustedes un compañero nuevo. Contale como te  
llamas..

J: Jonathan

I: Isabel

T: Y ella es Isabel y estábamos recordando que habían hecho  
ustedes el martes pasado. Martina contó que armaron la caja  
y Claudia contaba que hablamos sobre que cosas les  
gustaban. ¿Que mas le van a contar a Jonathan?

I: Que también estuvimos recortando en la revista y las  
fuimos pegando en la caja

T: Y también Martina le dijo que la caja era para guardar  
los cuadernos. ¿Qué es esto de los cuadernos?

Silencio, todos se miran, balancean las piernas, pero nadie  
dice nada.



T: ¿Trajeron los cuadernos?

Asienten con la cabeza.

T: A ver...¿Nos los quieren mostrar a Juli y a mi?

Comienza Nicole, uno por uno levantan la mano mostrando el cuaderno que trajeron menos Jonathan que levanta la mano vacía

T: Y vos no sabías que tenías que traer cuaderno. Pero algo me dijiste antes de subir, en la escalera...

J: Yo sabía que algo había que hacer, así que traje una hoja y una lapicera

T: ¿Y porque pensaste que algo había que hacer?

J: No se, se me ocurrió.

T: A lo mejor esto esta relacionado con algo que hablamos el martes pasado...¿Por qué están acá?

Jonathan sube los hombros, haciendo el gesto de yo no se.

T: También habíamos hablado de eso, que están acá porque les pasan algunas cosas en la escuela y que vamos a, Juli y yo vamos a trabajar para ver que les pasa y como poder hacer para que ustedes puedan encontrar la solución a estas cosas.

Parece que Jonathan algo de esto pensaba porque aunque no sabía trajo un papel y una lapicera para escribir algo. Y

ustedes trajeron acá unos cuadernos. ¿Pero es el primer cuaderno que ustedes tienen? ¿Tuvieron otros cuadernos antes? ¿Cómo son para ustedes los cuadernos?

I: Los cuadernos sirven para estudiar, para....

Silencio

Juli: ¿Para que mas sirve un cuaderno? ¿Alguien quiere decir algo?

C: Para dibujar, para aprender, para escribir

N: Para dibujar

J:.....

Y para que no se repita lo mismo

T: ¿Y vos haces eso?

J: A veces

T: ¿Y como sería eso? ¿Cuándo lo haces?

J: Cuando no tengo nada que hacer.

T: Ah, te fijas como se hacen las cosas. ¿A ustedes también les sirve para fijarse en algo, como lo hicieron?

Silencio

T: Cuándo nosotras les dijimos que tenían que traer un cuaderno...¿Qué pensaron ustedes?

Silencio

T: ¿Y que otros cuadernos tienen? ¿Cuáles tienen aparte del que vamos a dejar en la caja?

I: Si, yo en la mochila tengo 2, uno es de comunicaciones. En la clase usamos carpeta y tengo los de jardín, 1º, 2º...

T: Y también guardan los cuadernos viejos. Entonces parece que los cuadernos son importantes porque es algo que se guarda como un recuerdo. ¿Y ustedes también los guardan? Asienten con la cabeza

M: Yo guardo los de 1º, 2º..

T: ¿Todos los cuadernos? ¿Y ustedes? ¿Tienen guardados los cuadernos de cuando eran mas chicos?

C: Si

J: Si, en 2 cajas.

T: Así que es algo importante el cuaderno

J: Si, porque con los cuadernos puedes recordar todo lo que hiciste cuando eras más chico, lo que hiciste en 1 grado, 2º, y también lo que haces ahora.

T: Algo así como la historia de uno en los cuadernos

J: Si, con todas las cosas y recordás a tus maestros y todo

T: ¿Ustedes pensaron alguna vez en todo esto que está diciendo Jonathan?

M: Si

T: ¿Vos pensaste eso Martina? Ah, por eso te gusta guardar tus cuadernos...

T: ¿Y alguna vez les pasó alguna cosa fea que tuviera que ver con un cuaderno?

I: Si, a mi. Un día la señorita me había llamado a la dirección para llevar algo, unos papeles y una nena me cortó todo el cuaderno.

T: Te cortó el cuaderno...Mh, que feo...¿Y vos que hiciste?

I: Le dije a la señorita

T: ¿Y quedaste con el cuaderno cortado?

I: Después mi mamá me compro otro.

T: ¿Y como te sentiste?

I:...

Y me lo cortó todo...

T: Entonces era importante el cuaderno para vos, era algo valioso porque a vos te molestó mucho. Como dice Jonathan es parte de lo que uno fue haciendo durante ese tiempo.

¿Y a ustedes que les pasó? ¿Algo feo con un cuaderno?

Silencio. Las chicas hamacan las piernas, se miran entre ellos y para abajo.

T: Bueno, ustedes hablaron y dijeron cosas muy importantes. Ya mi me hace pensar que es importante ahora que cada uno sepa que vamos a dejar los cuadernos en la caja. Todos los que trajeron son diferentes, entonces uno podría saber: el de Isabel es el grande, el de Claudia el rojo, el de Melanie es el de tapa naranja. Los podemos distinguir así. Pero a Juli y a mi nos gustaría que ustedes dibujaran lo que mas ganas tienen, para que cada uno sepa: este es mi cuaderno. No solo porque tiene la tapa de tal color, sino porque tiene mi dibujo. Ahora los invitamos a que dibujen lo que quieran en sus cuadernos y Jonathan en su hoja.

J: Y si no, yo puedo ver nomás..

T: A mi me parece importante que todos trabajemos También habíamos dicho que íbamos a dejar acá lápices, si trajeron. Juli y yo dejamos algunos. Los pueden usar porque lo que hay en la caja es para todos.

Todos empiezan menos Claudia, que piensa y balancea las piernas mientras el resto del grupo dibuja. A Claudia y a Nicole se les caen muchas cosas al piso que levantan.

Pasa un tiempo mientras los chicos dibujan Teresita se para y mira uno por uno lo que hacen.

T: Bueno, cuando terminen el dibujo, queremos que escriban algo sobre lo que dibujaron.

T: Ahora nos gustaría saber si alguno de ustedes tiene ganas de mostrarle al resto lo que dibujaron y lo que

escribieron.

J: Son dos chicos que son amigos y están jugando y son los mejores amigos.

T: ¿Y vos tenés algún amigo?

J: Tengo varios

T: Varios. Es importante para vos tener amigos parece.

Ya ahora dejamos la tarea que estábamos haciendo.

¿Quién mas tiene ganas de mostrar lo que hizo?

I: Yo hice un lugar donde no hace ni frío, ni calor y que es muy lindo.

T: ¿Y donde queda ese lugar?

I: En la costanera.

T: AH, vos conoces ese lugar. ¿Y que hay ahí?

I: Muchos juegos y hay parque para sentarse.

T: ¿Y vos vas a ese lugar?

I: Si

T: ¿Con quien?

I: con mi mamá, con mi hermano. (Leyendo) Hay un campo, con un árbol, y dos flores, mariposas, manzanas, palomas, nubes

y un sol. Ese día estaba lindo, no hacía ni frío ni calor.

T: Gracias Isabel.

Nicole sigue trabajando

T: Nicole, basta de trabajar.

N: Estaba escribiendo

T: No importa, ahora dejalo, ya dibujaste

N: .....

Muestra el dibujo

T: Ah, vos tenés una abuela que vive en Jujuy. Y hay montañas con hielo, decís...ah, y esa es la casa de tu abuela...¿Vos la conoces? ¿Fuiste a Jujuy?

N:.....

T: Ah, ¿Y que escribiste?

N:.....

T: ¿Escucharon todos lo que dijo?

Que extrañaba a Jujuy y que quería ver a la abuela.

T: Bueno, que interesante porque cada uno dibujo cosas distintas parece. El cuaderno de cada uno va a ser diferente, porque acá empiezan a dibujar y escribir las

cosas que son importantes para cada uno. Jonathan dibujó a los amigos, Isabel un lugar re lindo no hace ni frio ni calor, Nicole contó que extraña mucho a Jujuy y quiere ver a su abuela y seguro que Martina y Claudia también dibujaron en su cuaderno cosas importantes para ellas. El cuaderno va a ser importante para cada uno, porque va a tener lo de cada uno. Cada uno con sus propias cosas, este es el cuaderno que vamos a dejar en la caja. Bueno, vos Jonathan, lo vas a traer la vez que viene y vas a pegar en la primer hoja esto que hiciste hoy, porque esto es muy importante , esto es lo que nos querías mostrar.

Entonces vamos a dejar en la caja todos los lápices. Yo no se si ya trajeron ustedes un lápiz negro o de colores para dejar. Esta va a ser nuestra caja.

Bueno, alguien quiere decir algo?

Bueno, entonces nos vemos el próximo martes a la 1: 30 en la puerta y recuérdenles a sus padres que también hay reunión con los papás



: "A lo mejor a Martina le da un poco de vergüenza. ¿Será mejor la escuela para Claudia, para Martina? ¿Qué pensás Claudia? A lo mejor le resulta un poco difícil hablar de la escuela, pero ustedes están acá porque a lo mejor no todos les resulta bien."

Ju: "¿ Qué hicieron en la escuela?"

T: "¿Qué te tomaron en la escuela?"

C: "\_\_\_\_\_ se puede ordenar de menor a mayor"

T: "¿Cómo es de menor a mayor?"

C: "De más chiquito a más grande."

(Luego de unos minutos de total silencio)

T: "¿Por qué les parece que será importante \_\_\_\_\_?"

(Uno de los chicos acota algo que no se llega a escuchar)

T: "¿Por qué es importante saber ordenarlos?"

C: "Para aprender."

T: "Una cosa es aprender los números y otra ordenarlos. A lo mejor hay chicos que saben los números, pero no ordenarlos."

(Entra Martina al aula y se sienta)

(No se escucha)

T: "A lo mejor cuando algo nos resulta muy difícil podemos hacer algo para que no nos vaya mal. ¿Qué hacen ustedes?"

I(No se escucha)

T: "¿Vos le preguntaste a tu hermano y tu hermano te ayudó? ¿Cómo te ayudó?"

I (No se escucha)

T: "Algo le resultó difícil, pidió ayuda, le explicaron y le salió bien. Vos Claudia dijiste que le preguntaste a tu maestra.

C(No se escucha)

T: "Si vos miras, volvés a leer y a repasar y así te das cuenta como se hace bien. ¿A vos te da resultado eso? A veces uno lee y no lo entiende."

Jo (No se escucha)

T: "Atender para entender. ¿Qué piensan de eso?. Él decía que si se atiende mas, entiende mejor. ¿Vos, Nicole, no querés contar que haces cuando algo nos resulta difícil?"

N(No se escucha)

T: "¿Qué hacen ellos cuando vos le preguntas?"

N(No se escucha)

T: "Bueno, entonces lo que parece es que se pueden hacer distintas cosas cuando a uno algo le parece difícil. Podemos trabajar con los cuadernos y escribir que hace uno cuando algo le resulta difícil. Ese podría ser el título. ¿Cuál es el título?"

I: "Como hacer para cuando algo te resulta difícil."

T: "¿Qué les parece a los demás?"

N: "Esta bien."

(Ambas terapeutas les dieron sus respectivos cuadernos a cada niño. A lo largo de la terapia Jonathan se fue acomodando de forma tal que quedó sentado dándole la espalda a Isabel y a Juli. De ahí que quedó mirando principalmente hacia Teresita. Al repartir los cuadernos la primera que comenzó a escribir es Isabel. Jonathan preguntó algo referido a la consigna)

T: "¿Quién le quiere contestar?"

I (No se escucha)

(Empezaron todos a escribir en sus cuadernos. Claudia levantó la vista, miró el cuaderno de Nicole, luego dirigió su mirada a cada una de las terapeutas y por último fijó un rato la vista al techo. Nicole la miró Juli y acto seguido bajo la vista al suelo. Martina se detuvo y leyó en voz

baja lo que había escrito. La única que siguió escribiendo constantemente fue Isabel. Claudia miró a su alrededor y más tarde al cuaderno)

T: "Me gustaría que el que quiera comparta al grupo lo que escribió."

(Isabel leyó)

T: "¿Quién más quiere leer?"

I (No se escucha)

T: "Cuando se empieza una oración, empieza en mayúscula."

Jo: "Ya sabía."

T: "¿Y para qué es eso?"

I: "Para que se entienda mejor."

T: "A lo mejor a Martina le da un poco de vergüenza. ¿Será mejor la escuela para Claudia, para Martina? ¿Qué pensás Claudia? A lo mejor le resulta un poco difícil hablar de la escuela, pero ustedes están acá porque a lo mejor no todos les resulta bien."

J: "¿Qué hicieron en la escuela?"

(No se escucha)

T: "¿Qué te tomaron en la escuela?"

C: "\_\_\_\_\_ se puede ordenar de menor a mayor"

T: "Cómo es de menor a mayor?"

C: "De más chiquito a más grande."

(Luego de unos minutos de total silencio)

T: "¿Por qué les parece que será importante \_\_\_\_\_?"

(Uno de los chicos acota algo que no se llega a escuchar)

T: "¿Por qué es importante saber ordenarlos?"

C: "Para aprender."

T: "Una cosa es aprender los números y otra ordenarlos. A lo mejor hay chicos que saben los números, pero no ordenarlos."

(Entra Martina al aula y se sienta)

(No se escucha)

T: "A lo mejor cuando algo nos resulta muy difícil podemos hacer algo para que no nos vaya mal. ¿Qué hacen ustedes?"

(No se escucha)

T: "Vos le preguntaste a tu hermano y tu hermano te dice que se puede hacer."

(Luego de un gran silencio)

T: "¿Hay alguien que quiere contar algo más?"

I: "Cuando hoy en la prueba \_\_\_\_\_, prueba de triángulos \_\_\_\_\_ ella le explicó a todos."

T: "Una palabra, vos preguntaste y la señorita ¿qué hizo?"

I: "Dijo, chicos ustedes vieron la palabra que dice ahí en la hoja, esta mal fotocopiada."

T: "Una pregunta ayudo a que todos puedan entenderlo porque había una palabra que no se leía bien. A veces se le bien y no se entiende, entonces si preguntan a lo mejor los ayuda. Vos, Jonathan dijiste atender para entender. Entonces podríamos decir ayuda \_\_\_\_\_."

(Jonathan dijo algo que no se logra entender)

T: "Entonces parece que para tu maestra preguntar esta muy bien. ¿Alguien quiere agregar algo" (Silencio) Bueno, entonces nos vemos la próxima."

(Martina se paró y dejó el cuaderno. Luego Isabel, Nicole y Jonathan realizaron la misma acción. Mientras, Claudia siguió escribiendo o dibujando. A continuación sacó un cuaderno de su mochila, miró algo que estaba escrito en él y lo copió en el otro)

**Códigos Sesiones Iniciales**

File: [C:\Archivos de programa\Scientific Software\ATLAsTi\TEXTBANK\TESIS  
DE MAESTRIA]

Edited by: Super

Date/Time: 2009/05/11 - 10:49:31

-----  
Codes-quotations list  
-----

Code-Filter: All  
-----

Code: Convoca a ampliar el relato {20-0}~

"Modo de propiciar el proceso asociativo. Otorga la  
palabra a los niños. Se les atribuye un saber sobre  
su historia y también sobre lo que les pasa. Algo  
tienen que decir y estas intervenciones lo  
manifiestan."

P 1: Encuentro 1.txt

105 - 106, 134 - 135, 147 - 148, 171 - 172, 193 -  
193, 230 - 230, 241 - 242, 245 - 246, 249 - 249, 275  
- 276, 279 - 280

P 6: Encuentro 2.txt

288 - 289

P 8: encuentro 0.txt

151 - 151, 371 - 371, 390 - 390, 527 - 528, 539 -  
541, 669 - 670, 678 - 678, 698 - 698

Code: Destaca algún logro {0-0}

Code: Encuadre {26-0}

P 1: Encuentro 1.txt

3 - 7, 18 - 21, 24 - 24, 52 - 55, 59 - 60, 65 - 65,  
90 - 94, 206 - 208, 211 - 214, 223 - 225, 293 - 296,  
300 - 302

P 6: Encuentro 2.txt

319 - 320

P 8: encuentro 0.txt

4 - 5, 9 - 9, 13 - 17, 50 - 51, 430 - 431, 438 - 450,  
453 - 459, 467 - 468, 481 - 488, 560 - 561, 869 -  
874, 946 - 948, 976 - 977

Code: Pide información {18-0}

P 1: Encuentro 1.txt

105 - 105, 130 - 131, 142 - 142

P 6: Encuentro 2.txt

229 - 229

P 8: encuentro 0.txt

66 - 66, 93 - 93, 117 - 118, 132 - 133, 143 - 143,  
167 - 167, 187 - 187, 211 - 211, 219 - 220, 227 -  
227, 262 - 262, 341 - 341, 869 - 874, 933 - 933

Code: Pide opinión {9-0}

P 6: Encuentro 2.txt

10 - 11, 135 - 135, 197 - 197, 206 - 207, 241 - 241,  
248 - 248

P 8: encuentro 0.txt

907 - 909, 916 - 917, 924 - 925

Code: Pone en realce el conflicto {14-0}

P 6: Encuentro 2.txt

9 - 9, 11 - 13, 58 - 60, 69 - 70, 205 - 205, 207 -  
209



P 8: encuentro 0.txt

58 - 59, 74 - 75, 131 - 132, 254 - 254, 262 - 262,  
304 - 304, 320 - 320, 428 - 430

Code: Pone en relevancia la diferencia {3-0}

P 1: Encuentro 1.txt

199 - 202, 286 - 289

P 6: Encuentro 2.txt

58 - 60

Code: pone en relevancia modos de resolver conflictos {8-0}

P 1: Encuentro 1.txt

124 - 124

P 6: Encuentro 2.txt

87 - 90, 97 - 98, 123 - 124, 279 - 280, 306 - 308

P 8: encuentro 0.txt

101 - 102, 398 - 400

Code: pregunta por el modo de resolver situaciones {11-0}

P 1: Encuentro 1.txt

116 - 117, 120 - 121, 178 - 178

P 6: Encuentro 2.txt

70 - 70, 78 - 79, 98 - 99, 107 - 108, 271 - 272, 297  
- 297

P 8: encuentro 0.txt

401 - 402, 413 - 414

Code: Pregunta por los sentimientos {1-0}

P 1: Encuentro 1.txt

185 - 186

Code: Promueve el proceso imaginativo {0-0}

Code: Propicia actividad reflexiva {11-0}

P 1: Encuentro 1.txt

81 - 82, 86 - 86, 97 - 99

P 6: Encuentro 2.txt

9 - 10, 42 - 43, 50 - 51, 205 - 206, 256 - 258, 270 -  
271, 318 - 319

P 8: encuentro 0.txt

296 - 296

Code: Propicia aparición de conflicto {1-0}

P 1: Encuentro 1.txt

171 - 173

Code: Recupera lo dicho por un niño y extiende la pregunta al grupo {6-0}~

"Se realiza algún aspecto significativo que aparece  
en el decir, vinculándolo a quien lo ha dicho y se  
busca producir diversos movimientos al interior del  
grupo: generar procesos asociativos y reflexivos,  
promover movimientos identificatorios o ligados a  
la individuación, incluir las voces de todos en  
alguna temática particular"

P 1: Encuentro 1.txt

124 - 125, 164 - 165

P 6: Encuentro 2.txt

106 - 107

P 8: encuentro 0.txt

125 - 126, 270 - 271, 354 - 357

Code: Recupera y organiza lo expresado {7-0}~

"Es una intervención que apunta a subrayar algo de

---

lo expresado, dándole importancia, y a la vez dona palabras que otorgan un sentido más cabal a lo dicho por un niño, a veces confusamente, a media voz o muy despacio. Se realza el decir de cada uno y se facilita la circulación de la palabra dentro del grupo."

P 1: Encuentro 1.txt

140 - 142, 154 - 154, 160 - 160, 168 - 169, 190 -  
192, 234 - 234

P 6: Encuentro 2.txt

309 - 309

Code: Se dirige específicamente al sujeto {15-0}~

"Al dirigirse directamente al sujeto, se interviene  
en

un aspecto de la subjetividad que tiene que ver con  
lo que el terapeuta conoce de la problemática  
psíquica y con lo que se actualiza en el aquí y  
ahora de la sesión.

Es una intervención vinculada al encuadre en la  
medida en que caracteriza un aspecto de la clínica  
psicopedagógica, que -aún en su modalidad grupal-  
apunta a las particularidades de cada uno."

P 1: Encuentro 1.txt

168 - 168

P 8: encuentro 0.txt

133 - 135, 143 - 143, 187 - 187, 238 - 239, 246 -  
247, 271 - 271, 400 - 401, 507 - 509, 539 - 541, 588  
- 589, 596 - 596, 604 - 604, 612 - 612, 620 - 622

Code: Señala dificultad específica {0-0}

Code: Señala transformaciones en el modo de resolver conflictos {0-0}

**29-06-04 / Encuentro 10**

T: "Bueno, ¿cómo están?"

A,C,M: "Bien."

T: "¿Qué tienen que contar hoy? ¿Cómo están hoy? ¿qué tienen para contar?"

M: "Yo mañana no voy al colegio."

T: "Ah, ¿no?, ¿por qué?"

M: "Porque la señorita tiene que hacer jornadas de reflexión."

T: "Jornadas de reflexión, ¿qué es eso?"

M: "No sé."

T: "¿Qué te parece, para qué es eso? ¿Ustedes saben que significa eso? ¿Qué te dijo la señorita?"

M: "Nada, nos dijo que mañana no teníamos que ir."

T: "Porque la señorita tiene jornadas de reflexión. ¿Qué se imaginan que es eso?"

M: "No sé."

T: "Algo deben haber pensado. ¿Será una fiesta que hace la maestra?"

M: "Yo creo que hablar con todas las señoritas."

T: "Ah."

M: "Y el director."

T: "¿Y sobre que hablaron?"

M: "Sobre los chicos, si se portan bien."

T: "Ah, entonces parece que cuando decís nose, algo si  
sabés o algo estuviste pensando. Tienen que ser eso, ¿no?  
¿Y ustedes? (a C.A.) ¿Tampoco tienen clase mañana o si?"

(C, A niegan)

T: "Ah, entonces parece que eso es en tu escuela, son  
jornadas en tu escuela. Van hablar de los chicos, de los  
trabajos, de lo que hacen (inaudible)

(silencio)

T: "¿Qué vas hacer mañana, que no vas a la escuela?" (a M.)

M: "No sé."

(silencio)

M: "Dormir."

T: "Ah, ¿si? ¿Te levantas temprano cuando vas a la  
escuela?"

M: "Sí."

T: "¿Y no te gusta?"

(M asiente)

Ju: "¿Y además de dormir?"

M: "Ver la tele."

T: "Bueno, pronto vienen las vacaciones de invierno, ¿no?"

M: "Sí."

T: "Ya mañana empieza julio y las vacaciones de invierno son en julio. ¿Tienen ganas de que lleguen ustedes?"

(No hay respuesta)

T: "Entonces pronto va haber días en que ninguno vaya a la escuela."

A: "Este jueves, el otro que viene empiezan las vacaciones."

T: "Ah, ya empiezan."

A: "El nueve."

T: "Ah, el nueva ya empiezan las vacaciones ¿y cómo (inaudible) tus vacaciones?"

A: "No sé."

T: "¿Qué vas hacer?"

A: " Ir a visitar a un (inaudible)"

T: "Ahh."

A: "Y después irme a San Luis."

T: "¿A San Luis, qué hay en San Luis?"

A: "Mmm, no hay casi nada."

T: "¿Fuiste a San Luis?"

A (asienta): "Nada más, están las termas."

T: "Las termas. ¿Qué son las termas?"

A: "Agua con, digo agua."

T: "¿Para qué sirve?"

A: "para curar."

T: "Ahh."

A: "La fiebre, todo."

T: "¿Y con quién te fuiste?"



A: "Con mi papá y mi abuela."

T: "¿Vos sólo?"

A: "No, con mi papá, mi abuela, mi hermano y yo."

T: "¿Y qué hacían cuando estaban ya en las termas? ¿Qué se hace con las termas?"

A: "Te metes."

T: "Te metes en el agua. ¿Esta caliente?"

A: "Hirviendo."

T: "Ah"

A: (inaudible)

T: "¿Te gustaba?"

A: "No."

T: "Entonces eso no era muy divertido, era más bien como un tratamiento. Entonces por eso no te gusta, a vos te gusta mucho pasear, conocer, salir, pero ya no te gusta cuando algo tiene que ver con cuidarte. Estas un poco cansado de esas cosas."

(A asiente)

T: "por eso te aburre tanto, porque además vos no vas a ningún tratamiento, vas a jugar."

A:(asiente) "Voy a quedarme (inaudible) con mis amigos."

Ju: "¿Y vos, Claudia, qué vas hacer en las vacaciones?"

C: "Ir a salta."

J: "(inaudible) ¿Vas a visitar a alguien?"

C: " A mis tíos, a mis primos, a mis sobrinos."

T: "¿A tus sobrinos? ¿Los hijos de quiénes son?"

C: "De mis tíos."

T: "¿Son grandes?"

(C. asiente)

T: "¿Cuántos años tienen?"

C: " Uno tiene 14 y el otro 22."

T: "Tus sobrinos son más chicos, más grandes que la tía."

(C asiente)

T: "Ah, mira vos. Es una familia muy grande la tuya."

(C asiente)

T: "¿Todos tienen familias así de grandes?"

(A asiente)

T: "¿Ustedes también son muchos?" (a J.)

(J asiente)

T: "¿Ustedes no tanto?"

(M niega)

A: "En San Luis tenemos un tío."

T: "Ah, en San Luis tenés un tío."

A: "En la sierra, arriba."

T: "¿Y cuando vos vas a las termas, ahí son sierras?"

A: "Se ven, pero no."

T: "¿Y donde están, hay como unas piletas grandes?"

A: "Sí, ahí."

T: "Contamos un poco como es eso. ¿Ustedes fueron alguna vez a las termas?" (a M. y C.)

(C asienta. M niega)

T: "¿Vos fuiste? ¿A dónde?"

C: "En Salta."

T: "¿En Salta también hay termas? A ver porque no nos cuentan entre los dos. Vos, Juli, ¿fuiste alguna vez a las termas?"

Ju: "No, nunca."

A: "Hay una pileta grande, pero todavía esta para el verano."

T: "Ah, y si uno va ahora, ¿qué haces?"

A: "No te dejan pasar."

T: "No te dejan pasar, ¿esta cerrado?"

(A asienta)

T: "Si vamos en verano, ¿cómo es? Contanos que tenés que hacer."

A: "Tenés que pagar y después meterte."

T: "Y decías que es muy caliente y que te tenes que quedar ahí en el agua."

A: "Sí, una hora. Dos pesos la hora."

T: "Ah, tenés que pagar dos pesos y te quedas una hora en esa agua. ¿Y qué te hace esa agua?"

A: (levanta los hombros hacia arriba realizando así un

gesto como que no sabe) Mi papá (inaudible)

T: "pero, ¿qué dice tu papá que hace?"

A: "Cura."

T: "¿Qué cosas cura?"

A: "Como el dolor."

T: "Ahí viene Isabel. Adelante.(Isabel entra, saluda a Ju.  
Y a T. y se sienta)¿Cómo estas?"

I: "Bien."

T: "Nos están contando que fueron a unas termas en San  
Luis. ¿Vos sabés lo que son las termas?"

(I asiente)

T: "¿Qué sabés de las termas?"

I: "No me acuerdo, pero yo también estuve."

T: "Ah, contale de nuevo a ella a ver si se acuerda. (a A)"

A: "Las termas son piletas con agua para meterse."

T: "¿Agua con que? Agua caliente con Cal, ¿o te escuche  
mal?"

A: "No."

T: "Vos dijiste agua con algo."

A: "Con (inaudible)"

T: "Porque parece a veces que eso es agua con minerales u otras sustancias, por eso decían que cura. ¿Y vos cuando fuiste a Salta?"

C: (inaudible)

T: "¿Y qué había?"

C: "Había casas (silencio) baños."

T: "También había agua caliente así como nos cuenta y estaban en los baños. Con esa agua te bañaba, ¿y qué te hacía esa agua, para qué era?"

(C No responde)

T: "Pero a vos te gusta ir a Salta y a las termas mucho no."

(C asienta)

T: "¿Qué es lo que te gusta cuando vas a Salta?"

C: "Ver el río."

T: "Mmm, ¿y cómo es el río en Salta."

C: "Grande."

T: "Cuando empezaron hablando que...bueno, primero Martina nos contó que mañana no tiene clase, porque tiene jornadas de reflexión. Y después los chicos empezaron a hablarnos de estos lugares, porque piensan que van a ir en las vacaciones de invierno. Estábamos hablando de que pensaban hacer en las vacaciones de invierno."

(Entra Jonathan y saludo con un beso a Ju. Y a T.)

T: "Hola, Jonathan, ¿cómo estas?"

J: "Bien."

I: "Yo el viernes hice un prueba que me saque un siete."

T: "mmm..."

I: "La traje."

(Isabell le da la prueba a T.)

Ju: "¿Prueba de que?"

I: "De sociales."

T: "¿Te gustaría leerla, porque no la lees, lo que dice. ¿Quieren que la lea?, si están de acuerdo."

I: "Son de los (inaudible), no sé si lo saben."

T: "Aprenderemos."

I: "(Comienza a leer) El poblamiento de América y con los siguientes términos arma, armen un texto. (Aclara sin leer) Con estas palabras que estaban en el libro. (Prosigue la lectura) Estrecho de Rein, continente Americano, pobladores, puente de hielo, Asia y América."

"Los primeros pobladores usaron el puente de hielo del continente Americano. Desde Asia hasta America. A través del Estrecho de Rein. Los "nombres", los nombra acá, Siberia, Asia, Nómades, cazadores, recolectores, carne, animales, piel, fruta, semillas y fuego. Los nómades eran cazadores recolectores del, (cesa de leer y hace referencia una corrección que había realizado la maestra) pero acá me tacho semillas, (Comienza de nuevo con la lectura) frutas y verduras, mataban a los animales que le sacaban la carne, se comían y con las pieles hacen tapados. Tribus, clases sociales, (inaudible) de vestimenta y viviendas, viviendas, recolección, oro, mujeres, casa, protección, familia, caciques, consejos de ancianos."

"Las tribus eran numerosas. No (pausa) no me había clases sociales, había clases sociales. Las mujeres servían a la "reproducción", frutas y verduras y confeccionaban las vestimentas, viviendas y las casas. Los hombre protegían las familias que eran de personas de 100 o de menos."

T: "Que interesante, bastante difícil eso, ¿no?. ¿Qué les parece a ustedes? Una tarea difícil la que les trae Isabell, ¿o no?, ¿qué pensás Jonathan qué te parece, te resultaría difícil una tarea así o fácil a vos?"



J: "Es una prueba."

T: "Una prueba, ¿ más o menos?"

(J asiente)

T: "¿Por qué?"

I: "Tenía una compañera que se sacó un uno."

T: "Un uno, ¿qué le paso?"

I: "Porque no había estudiado, porque ella había faltado el jueves y ella fue a mi casa a las ocho de la noche y le dije: "Tenés que hace esto, esto y esto, estudiar sociales, todo los d los indios que te van a tomar una prueba". Y parece que se olvido y no estudio o no le dijo a la madre y la madre ni enterada que (inaudible) Entonces el otro día cuando fue a mi casa, Isabel, porque yo había también faltado el jueves, no había tomado un día que yo había faltado, porque no se habían despertado."

T: "Ah, el martes pasado nos contaste eso, que habías estado de lo más complicada y estabas un poco triste, porque había pasado todo eso."

I: "Sí, entonces no nos tomo prueba los otros días y nos iba a tomar el viernes y yo le dije ,bien que tenía que estudiar y no estudió. Encima todas, ahora la señorita nos dio veinte preguntas para hacer entre nosotras dos, entonces diez cada una."

T: "¿Esta chica que se saco un uno y vos.?"

I: "Sí."

T: "Ah."

I: "Toda, cuando le fue a corregir la madre, porque la madre le corrigió todo mal."

T: "Ah."

I: "Ella, porque estaba apurada, querían jugar y yo ya había terminado hace rato."

T: "¿ Y vos las 10 preguntas ya las hiciste?"

I: "Diez cada una, yo ya las hice, falta que las haga ella."

T: "Es un trabajo en equipo."

I: "Sí, pero entre nosotras dos. Bueno, te sigo contando "eso de las diez preguntas".Entonces después como había faltado cuando fui a la casa, el mismo, el día, ayer fui yo a la casa y yo le había mostrado la prueba a la maestra que yo hice y dijo: ¿ "Telia" cuanto se saco?. Un uno, ahh, cuando fue el jueves vos le dijiste, sí, le dije, todo de los indios, todo."

T: "¿Y no te hizo caso?"

I: "No, no, parece que yo le tengo que estar pasando las

tareas, pero yo ahora no (inaudible)"

T: "Ah, que vos le tenés que pasar las tareas."

I: "Bah, en realidad la ayudo, no le paso las tareas, le explico como es un y que hicimos la vez pasada."

T: "¿Y te gusta hacer eso a vos?"

I: "M e gusta explicar solamente, no decirle todos, porque sino (inaudible) que aprender."

T: "Me parece que a veces es difícil que hacer con un compañero, ¿no? Se lo hago, te lo hago, se lo digo, lo ayudo, la mamá parece que te preguntó a vos."

I: " Me pregunto a mi, porque con la hija no confía, siempre le miente."

T: "Es difícil para vos, porque la hija a lo mejor se va a enojar con vos."

I: "Sí."

T: "¿Se enoja con vos?"

I: "No."

T: "Porque (inaudible)"

I: "Porque me preguntó la madre."

T: "Claro, ¿a ustedes les pasa así que a veces tienen enojos con los compañeros? ¿o que tesan de acuerdo? ¿Nunca se pelean con los compañeros?"

C: "Yo a veces."

T: "¿Por qué te peleas con tus compañeros?"

C: "me molestan."

T: "¿Qué cosas te molestan?"

C: "(inaudible) que la otra se enoja, que la otra llora."

(Alejandro y Jonathan se miran y se ríen.)

T: "Parece que los chicos también algo se están acordando."

A: (a J.) (inaudible)

J: "Sí, cuando alguien ganaba cuando hacíamos educación física alguien ganaba, el que gana se peleaban con eso."

A: "Yo mi (inaudible)"

J: "Sí, vos eras uno."

A: "¿Cuándo?"

J: "Cuando perdió nuestro equipo."

A: "Para, la otra vez, pero no me toco (inaudible)"

T: "bueno, parece que a veces hay cosas que también les molestan."

A: (inaudible) (a J)

J: (inaudible) (a A)

A: (inaudible) (a J)

T: "Así que parece que es bastante común esto de pelearse, si juegan al quemado se agarran a piñas, si juegan al fútbol se agarran a piñas, ¿cómo es eso? "

J: (inaudible)

A: (inaudible)

T: "No te escuche Alejandro, ¿ qué dijiste?"

A: (inaudible)

J: (inaudible)

T: "Bueno, parece que te las ingeneas para jugar a lo que vos tenés ganas, ¿no? Porque te gusta mucho jugar ya veces no se puede, un momento Alejandro, eso es lo que a vos más ganas te dan."

A: (inaudible) (a J)

T: "Yo no estoy escuchando nada, habrá mucho ruido por acá, hablaran muy bajito, ¿qué estaban diciendo?"

A: "Que ganó la última."

T: "Sí, ¿gano?"

A: "Sí."

J: "Un montón de veces."

T: "¿A qué ganaste?"

A: "Un juego de fútbol, el quemado."

T: "¿Dónde juegan, en el patio?"

(J. y A. contestan simultáneamente)

J: (inaudible)

A: "Ellos juegan arriba."

J: "Arriba, porque sino hacemos mucho ruido y se escucha un  
montón abajo."

T: "¿Dónde juegan?"

J: "En el patio de abajo."

T: "¿Arriba qué hay, un gimnasio?"

J: "No, es un patio entre, son dos plantas (inaudible)"

T: "¿Y qué hacen entonces?"

J(inaudible)

A: (inaudible)

T: "¿Y vos estas en el patio de abajo? (a A.) ¿Te parece que es más divertido?"

A: "Sí."

T: "¿Y ustedes a veces bajan al patio de abajo?" (a J.)

J: "Una vez sí, dos veces mas o menos, sino para gimnasia, no más."

T: "Cuantas cosas pasan en la escuela, ¿no? Pruebas, compañeros que hay que ayudar, peleas, juegos en el patio, chicos mandones."

(J y A susurran entre ellos)

T: "¿Qué es lo que dicen de las chicas?"

J: "(Imitando una voz de nena) Hay una vez a la señorita (Inaudible) saca "

A: (Inaudible)

(Siguen hablando entre ellos en secreto)

T: "Bien, parece que cada uno se las ingenea para pasarla

bien. De esto que nos comentaron, ¿qué les gustaría escribir? ¿Sobre qué quisieran que fuera la consigna? , ¿qué se les ocurre?, ¿estas pensando en algo? (a C.), ¿nada? "

"Bueno, si alguno tiene ganas de algo especial, de escribir algo especial y si los demás están de acuerdo, ¿De que les gustaría escribir.?"

I: "Yo tengo una, como zafamos de "los problemas"."

T: "¿Les parece?"

(Todos asientan)

T: "Si, bueno."

(Se levantan y agarran los cuadernos)

T: "¿Se acuerdan de que día es hoy?"

I: "Hoy es 28."

J: "29."

A: "28."

J: "29."

A: "29."

T: "Parece que el tiene una estrategia, Jonathan tuvo un problema, pero parece que tiene una estrategia para



solucionarlo. ¿Qué hiciste?, ¿qué te fijaste?"

(M. le comenta algo a I.)

J: "La fecha de la otra clase."

T: "¿Y qué día era?"

J: "12."

(M., I, C y A se ríen)

T: "No, ¿qué anotaste vos?"

J: "22."

T: "22."

J: "Y más el que viene, 29."

T: "29. Lo que pasa es que el problema decían 28, tu solución iba en contra de lo que pensabas Jonathan."

C: "¿Cómo era?"

T: "¿Cómo era?"

M: "Como hacemos para zafar de un problema."

(Se ponen a escribir.)

(Luego de unos minutos)

A: "Listo."

T: "¿Terminaste todo?"

(A asienta)

(Después de un lapso)

T: "Bueno, ¿quien nos quiere empezar a leer y a contar todo lo que escribió?"

I: "Cuando tengo que sacarle algo como con una amiga que cuando no sabe completar algo siempre me pregunta a mi que tiene, tiene que hacer en el libro cuatro páginas todo el tiempo me pregunta. Hoy (Inaudible)."

T: "Entonces parece que a veces no sabes como zafar, porque nos contaste cual es el problema, pero no puedes contar como zafar. A veces parece que los problemas duelen mucho y uno no sabe como salir."

I: (Inaudible)

T: "Te vas, pero no sabés que hacer con ese problema, sólo puedes irte, no sabes como solucionarlo y eso pasa, ¿no? Los problemas a veces duelen, a veces le deben hacer sentir mal. ¿Y vos Claudia?"

C: "(Sin leer) Pedir perdón (inaudible)"

T: "Ah, pedir perdón, ¿y cómo es eso?"

(C. no responde)

T: "¿Qué vos pidas perdón, que te pidan perdón a vos.?  
¿Cómo (inaudible) a vos te cuesta pedir perdón?"

C: "Sí, pedir perdón."

T: "¿Lo querés leer?"

(C no responde)

T: "¿Cuándo tenés que pedir perdón, eso te resulta  
difícil?"

(C no responde)

T: "Pedir perdón, ¿querés contar un poco más sobre esto de  
pedir perdón?"

(C. niega)

T: "¿Querés seguir Martina, nos querés contar algo?"

M: "No tengo ganas."

T: "¿Vos, Ale?"

A: "Cuando estoy estudiando con mis compañeros (cada vez  
más bajito) (inaudible)." Y yo para zafar le digo a la  
profesora que ellos empezaron a pegar."

T: "Para zafar le decis a la profesora que los otros te

empezaron a pegar. Este tema de pegar es un problema para vos, pegar, que te peguen, te pone muy mal. A veces te deja sin ánimo esto de pegar y de que te peguen, ¿no?"

A: "No, al contrario yo le hago así."

T: "¿Vos qué haces?"

A: "Que se quede si aire."

T: "Vos haces que el otro se quede sin aire."

A: "(inaudible) yo le pegue."

T: "¿Vos le pegaste a un chico?"

(A asiente)

T: "¿Y qué había pasado?"

A: "Porque el chico me andaba pegando y yo (inaudible)"

T: "Entonces parece que te estas cansando."

(J le susurra algo a A.)

T: "Ah, sí, ¿tanta fuerza tiene?"

A: "Si, igual."

T: "Como parece que Jonathan debe tener mucha fuerza. Parece que si pegas fuerte lo matas."

A: "No, este no sabe."

J: (inaudible)

A: "Bueno, sí."

J: (inaudible)

T: "No escuchamos nada., tan divertido lo que estan contando y nosotros no los perdimos. Parece que las chicas son buchonas y les quieren contar todo a la maestra, pero ustedes se guardan todo entre ustedes y no lo quieren compartir con nosotros."

J: "Las chicas tienen miedo de que si (inaudible) se lastimen."

A: "(inaudible)todas las chicas gustan de vos."

T: "Ah, si, ¿de quienes?"

A: "(inaudible) Entonces para defenderte se lo dicen a la profe."

T: "Parece que Jonathan cree que todas las nenas gustan de vos."

J: "Algunas (inaudible)"

A: "(a J.) ¿Y vos de quien gustas? No me digas que (inaudible)"

J: "No, (inaudible)"

A: "Yo se de quien gustan."

T: "Bueno, parece que no todo es pelea, también hay algunos  
amores."

J: (Inaudible)

A: "Vos (Inaudible)"

J: "Vos."

A: "No, vos."

T: "Miren cuantas cosas que pasan en esa escuela, que  
divertido. Entonces también hay peleas, chicas que les van  
a contar a la señorita, pero también hay amores y hay  
romances."

"Bueno, un poco de todo, ¿qué nos vas a contar Jonathan?"

(J mira a A.)

T: "¿No nos vas a compartir?"

(J niega)

(J y A se miran y se rien)

I: "A alguien se le cayo el cordón."

(C se agacha y agarra el cordón que estaba tirado en el piso)

T: "Bueno, hablaste mucho, pero cuando llega el momento de contarnos y leernos lo que escribiste (levanta ambos hombros hacia arriba)..."

A: "Conta." (a J)

(J niega)

T: "¿Qué pasa?, dale que te escuchamos."

J: (Inaudible)

A: (Inaudible)

T: "Bueno, Ale se ofrece a leérselo, a veces eso es bueno, a veces a uno le da vergüenza, pero no al compañero."

J: "No, no tengo ganas."

T: "Bueno."

A "Dale."(dirigiéndose a J)

J: "No."

A: "Dale."

J: "(Sin leer) Si cuando se preocupa por mi yo voy (inaudible) voy (inaudible)."

T: "No te escuche."

J: "Si me estan buscando a mi, yo (inaudible)"

T: "Ah, vos das la cara. Vos das la cara, pero nunca quieres leer lo que escribís, siempre no los contás, pero nunca no los lees."

J: "No tengo ganas de leer."

A: (Inaudible)

J: "No sé."

T: "Parece que entonces hay algo más de lo que decimos, ¿que más habra?"

A: "Hay romance, hay amor."

T: "Cuantas cosas parece que saben los chicos, ¿no?  
Entonces hay más de lo que se dice y hoy trajeron todo un tema, porque hablaron de los problemas y parece que hablar de los problemas los pone un poco mal, los pone un poco nerviosos, los pone excitados. A Claudia la pone un poco triste, a Martina parece que le pone un poco nerviosa y no nos quiere contar. Entonces esto de los problemas es un problema."

"Vamos a dejar los cuadernos."



**Encuentro 11**

**Fecha: 6 de julio del 2004**

T: Bueno ¿cómo están?. Bien. Nicole te habíamos extrañado.  
¿Qué nos van a contar hoy?  
Claudia, vos recién cuando estábamos por entrar me contaste  
algo, algo muy importante.

C: Mi mamá está embarazada.

T: ¿Y vos sabías que estaba embarazada o te enteraste  
ahora?

C: Hoy a la mañana.

T: Uy ¿Y cómo fue?

C: Estábamos en el hospital para conseguir un turno y  
después vino el doctor y le dijo que estaba embarazada.

T: Ah...Y cuando vos te enteraste ¿Cómo fue? ¿Qué pasó?

C: ...

T: ¿Cuántos hermanos son ustedes?

C: Tres. Mi hermano más grande, yo y mi hermanita.

T: Tu hermanita que vino recién con tu mamá. ¿Y cuantos  
años tiene?

C: Un año y ocho meses.

T: Y ahora tu mamá está embarazada de nuevo

C: ¿Y como es tener un hermanito nuevo? Vos ya sabes porque  
hace un año y ocho meses nació tu hermanita. ¿Y como es  
tener un bebito en la casa?

Silencio.

T: Te quedaste muda Claudia. Parece que no tenes palabras  
para contarme como fue.

¿Tu hermano es más grande o más chico que vos?

M: Más grande.

T: Así que vos sos la más chica. ¿Y vos Nicole?

N: Yo soy la más grande.

T: ¿Y cuantos años tienen?

N: uno tiene ocho y el otro siete, no se.

T: Son muy seguidos. Así que no hay bebés en tu casa.

Bueno, a Claudia parece que se le fueron las ganas de  
hablar del bebé. ¿Ustedes como se imaginan que será tener  
un bebé en la casa?.

Silencio.

T: ¿Vos como te lo imaginas Martina? ¿Te gustaría tener un  
hermanito?

M: No

T: ¿Por qué?

M: Porque no. Se pasaría el día tirado en la cuna. Me molestaría porque se la pasaría llorando y no me dejaría dormir.

Ju: Ah, entonces algo te imaginas de cómo es tener un bebé en la casa, molesta, llora.

Ju: tenés una prima.

M: Una prima discapacitada.

T: ¿Y por que discapacitada? ¿Qué discapacidad tiene?

M: No se, es ciega, no camina.

T: Entonces Claudia vos estás de acuerdo con que es un poco molesto tener un bebé en la casa...porque vos te tapás la boca, te ponés la cartuchera en la boca, te chupas. Cuando no te salen las palabras te chupas toda, te pones nerviosa. Entonces te arrepentís de tener un hermanito. Estas tan sorprendida que no sabes ni lo que decir. Nicole te quedaste muy pensativa. ¿Nos quieres contar en que te quedaste pensando?

¿Te gustaría a vos tener un bebé en casa?

N: Cuando yo era chiquita...

T: Te volviste loca. ¿Y como es volverse loca?

N: ...

T: Ya es demasiado para Nicole.

Claudia ¿Vos a veces sentís que es demasiado?

Bueno, a veces tener un hermano puede resultar un poco demasiado. Martina decía que piensa que si en su casa habría un bebé habría que levantarse de noche y ocuparse del bebé. Y Nicole cuenta que sus hermanitos le rompían todo con lo cual perdía parte de sus cosas. Quizás algo de esto te esta pasando a vos Claudia, me parece. Pero fijate como nosotros estamos habilitando lo que a vos te puede pasar. Vos podés pensar, si, eso me pasa. Pero te cuesta mucho contárnoslos vos. Y no porque no sepas contar, porque muchas veces nos contaste cosas, tenes muchas palabras para contar, pero parece que hay situaciones que te duelen, que te hacen mal o que te sorprenden o que no sabes, porque vos dijiste que estabas contenta, claro se supone que tengo que estar contenta, porque es otro hermano y a los hermanos hay que quererlos, pero a veces uno no esta tan contento. Entonces cuando te pasan estas cosas no sabes como decirlo y te pones nerviosa, te pones inquieta.

Ju: ...

N: ...

T: No te escuche nada Nicole.

N: Que cuando yo era chiquita...y cuando yo crecí....

T: ¿y hoy los llevaste a la escuela?

N: Si.

T: ¿Y como fue?

N: ...

T: Claro. ¿Y te sentiste más cómoda vos?

N: Si.

T: ¿Y que era lo que querías?

N: ...

T: Hay demasiadas chicas. Entonces con los anteojos ahora  
vas a ver bien.

¿Y a vos Martina que cosas te resulta demasiado?

M: (Silencio)

Llega Isabel

T: Bueno, ¿quien le va a contar a Isabel que paso hasta  
ahora? ¿Le quieres contar vos Claudia que hoy trajiste una  
noticia?

Claudia niega con la cabeza..

T: Vos trajiste una noticia que hizo que hablaras, porque

no le contas. A lo mejor ahora si tenes palabras para contarle.

Silencio.

I: Yo voy a contar algo, para el día del niño...

T: ¿Con tu escuela?

I: No, porque yo los domingos voy a la iglesia voy con los chicos, vamos a orar y todo eso y vamos a hacer de sorpresa una canción que es re linda.

T: ¿A quienes le van a cantar?

I: No, vamos a cantar a los que vallan.

T: A los grandes.

I: Si, es un rap cristiano

T: ¿Te animás a cantarlo?

I: Si (Lo canta, pero no se entiende) y ahí sale una chica y ...porque es la única que se la sabe.

T: ¿Y se van moviendo también como rap? ¿Bailan también rap?

I: Si.

T: Ah, difícil bailar rap.

I: Si.

T: ¿A vos te gusta cantar?

I: Si. Un domingo también íbamos a cantar y no pudimos porque yo me tenía que ir y era un casamiento.

T: ¿Y cuantos son, muchos los chicos?

I: No, son casi todas mujeres, somos todas chicas. Hay uno que se llama Claudio y le decimos Baqui. Pero somos 4.

T: ¿Y quien les enseña?

I: El que nos enseña a cantar es Griselda, la que organiza todo.

T: Bueno, es un grupo cantor, porque Johnatan también contaba que en la escuela había un coro. Vos Martina también contaste que cantaste en la escuela ¿no?

M: No.

T: ¿No? Uy ¿Quién era?

N: Yo, cuando fue el día de la bandera.

Silencio.

T: Escucho silencio hoy.

I: Si, antes se escuchaba más porque estaban los chicos y

se pelean. Por eso.

T: Entonces los chicos son más ¿habladores? Porque siempre dicen que las mujeres hablan más.

I: No, porque cada vez que vienen a casa dicen no porque yo hago esto o lo otro.

T: Entonces vos decis que hay más movimiento cuando están los chicos.

¿Vos Martina también pensas así?

M: Si.

T: ¿Y cuando les gusta más?

I: A mi me da igual.

T: ¿Te da igual?

I: Si, porque estoy acostumbrada, cuando estoy en el cole todos los chicos se van con la señorita. Y hablan y hablan y hablan.

T: ¿Y vos que haces cuando llega la señorita?

I: Y yo estoy tratando de hacer la tarea que ella mando a hacer y los chicos no se callan, no se puede. Yo les digo: -cállense que viene la señorita y ellos después se quedan quietos y empiezan a jugar otra vez.

T: Que molestos.



I: Si.

M: Mis compañeros también hacen eso.

T: ¿Si?

M: Si, tiran tizas, sacan cosas. Un día un chico le tiró una tiza a la señorita.

T: ¿Y a vos te divierte o te molesta?

M: Me molesta.

I: No se puede estudiar, no se puede hacer nada si los chicos están haciendo eso.

Y hay algunos chicos que también hacen bromas, que hacen chistes. A mi no me molestan porque ya saben que cuando se meten conmigo...

T: ¿Qué pasa cuando se meten con vos?

I: O les digo basta o le digo a la señorita. Hay veces que no le digo. Y también hay chicos que cuando los viene el padre o la madre a buscar les digo a ellos.

Llega Johnatan y saluda a Teresita, al sentarse se golpea la cabeza con el pizarrón que está detrás.

T: Uy, que golpe.

I: Hay que ponerlo más arriba.

T: Vamos a poner la silla más adelante.

Otra vez, las cosas que uno hace de nuevo equivocándose,  
otra vez me golpee, otra vez me equivoqué en la cuenta,  
otra vez me salió mal la letra. ¿Les pasa a veces a  
ustedes de decir otra vez me salió lo mismo?

N: Se me salió el botón.

I: A mi sien la clase me pasa y cuando lo corrijo otra vez  
está mal y otra vez y otra vez.

T: ¿Qué tal Johnatan? ¿Cómo fue tu semana?

J: Buena.

I: Yo fui al cine, a ver Schreck 2 y me gustó la parte del  
burro cuando estaban yendo en una cebolla, estaban adentro  
como si fuera un auto, entonces estaban la novia del ogro y  
el ogro, entonces como se hicieron amigos con el burro, el  
burro iba atrás y Schreck no quería que hablara y hacía  
(hace un ruido con la boca), así hacía, entonces: -Basta  
burro, decía y él puso el hocico en el medio y (nuevamente  
hace el ruido con la boca imitando el sonido que el burro  
realiza en la película) y pregunta: -¿Ya llegamos?

Y hay una novela que se llama "María la del barrio" y dijo  
ni que fuéramos María la del pastor.

Silencio.

T: Estas muy pensativo Johnatan.

Silencio.

T: Bueno, yo me quedé pensando en algunas cosas que pasaron hoy, que algunas cosas no pudieron hablarse, no se pudieron decir, entonces, a lo mejor,

Se corta el sonido del video, Tere sigue hablando y se ve a Claudia batiendo las piernas y moviéndose constantemente. Buscan sus respectivos cuadernos dentro de la caja y escriben.

**13 de julio/Encuentro 12**

T: “¿Cómo es esto de tener ganas a veces, de no tener ganas?”

A: “No sé, algunas veces.”

T: “¿Algunas veces qué?”

A: “Algunas veces “me dan ganas de venir.”

(C se levanta de la silla y se vuelve a sentar)

T: “¿Y otras veces?”

A: “No.”

T: “¿Y otras cosas a veces no te dan ganas?”

(A no responde)

T: “¿Por ejemplo, a ustedes les pasa que a veces no tienen ganas de hacer algo que los papas le dicen, ah no lo tenés que hacer?”

J: “Sí.”

T: “¿Si?, a ver Jonathan, contanos.”

J: “En la escuela.”

T: “¿Qué?”

J: “En la escuela.”

T: "No tenés ganas de ir a la escuela."

(J asiente)

T: Ah, ¿y qué haces?"

J: "Tengo que ir.

T: "Ah, tenés que ir igual, ¿y qué te hace que tenga que ir igual?"

J: "Me obligan ."

T: "¿Los dos?"

J: "Sí."

T: "¿Y vos qué haces, insistís, no, no tengo ganas o enseguida te la bancas  
y decís bueno?"

J: "Algunas veces me la banco igual y otra no."

T: "¿Y qué haces cuando no?"

J: "Me hago el enfermo."

T: "Ah, te hace el enfermo."

A: (inaudible) (dirigiéndose a Jo)

T: "¿Vos, Ale, también te haces el enfermo?"

A: "No, ahora no, el año pasado."

J: (inaudible) (a A)

A: "No." (a J)

J: (inaudible) (a A)

A: "Mentira, si 5 veces."

T: "Bueno, a veces uno puede estar enfermo de verdad."

A: "Bueno, igual mi mamá no me cree."

T: "¿Cómo?"

A: "Mi mamá no me cree."

T: "¿No te creen?"

(N se levanta, busca algo en la mochila y vuelve a sentarse)

Ju: "¿Y cómo haces para hacerte el enfermo, cómo hacen?"

A: "Y pillando."

T: "¿Cómo haces?"

A: "Pillando."

T: "¿Pillas?"

(J y A se ríen)

A: "No digo que te duele la panza o que tenés dolor."

J: (inaudible)

T: "¿Y ustedes cómo hacen para no ir?" ( a C y M)

(A y J se miran y A se ríe)

T: "¿A veces te pasa Martina que no tenés ganas de hacer algo?"

M: "Sí."

T: "¿Y cómo haces?"

(A le susurra al oído a J)

M: (inaudible)

T: "Tenés que ir igual y ¿qué haces vos?"

M: "Voy."

T: "¿Vas? ¿No te haces la enferma?"

(M niega)

(A mira a J y este último se coloca el dedo índice sobre la boca (realizando así el gesto de "silencio"))

T: "¿Y vos, Claudia, algunas veces conseguís no ir a la escuela, no? ¿Te quedas en tu casa, cómo haces para faltar?"

(C se queda callada y mira al piso)

T: "Vos, Nicole, a veces te pasa que no tenés ganas de hacer alguna cosa que te mandan?"

N: "Me pasa."

T: "¿Te pasa? ¿Y qué haces?"

N: "La hago, igual la tengo que hacer."

T: "Tenés que hacer igual."

(silencio)

T: "Bueno cuando tienen que ir igual y van al colegio, después qué pasa?  
¿Cómo la pasan?"

(nadie responde)

T: "¿la pasan bien o están enojados porque tienen que ir al colegio?"

(silencio)

T: "Una vez que llegaste al colegio, ¿cómo estás Jonathan?"

J: "Se me pasó."

T: "¿Se te pasó?"

T: "Sí."



T: "Ah, es un ratito a veces y un ratito que no tienen ganas y los papas dicen vamos, vamos, vamos."

(silencio)

(C se para y se vuelve a sentar)

T: "¿Y cuándo les pasa esto de que no tienen ganas de ir al colegio cuando les da fiaca y quieren quedarse en la cama o quedarse viendo tele o cuando están asustados porque, tienen una prueba, tienen miedo de que les vaya mal en algo colegio, no terminaron bien los deberes."

J: "Hoy tuve prueba."

T: "¿Y?"

J: (inaudible)

T: "¿Cómo te parece que te fue?"

J: "Y más o menos, una parte que no contesté."

T: "Ah, ¿y por qué no contestaste?"

J: "No me acordaba, porque tenía que estudiar y no estudie"

T: "¿Y cómo sabía si no habías estudiado?"

J: "Porque un tiempo nos dejó repasar antes."

T: "Ah, pero no te alcanzó."

A: (inaudible) (a A)

T: "Y en un tiempito que la maestra te dejo vos lo pudiste repasar y ¿qué te pasara en un casa que vos no te podes poner (inaudible)?"

(silencio)

T: "Cuando estas en tu casa te cuesta ponerte tranquilo."

J: (inaudible)

T: "Claro."

(silencio)

T: "Bueno, también podes tener fiaca, porque están todos mirando televisión o hacen otras cosas y vos sos el único que esta estudiando."

J: "Sí."

T: "¿Por qué, qué hacen todos tus hermanos en tu casa?"

(Entra Isabel y se sienta. A y J hablan entre ellos)

T: "Alejandro porque no le contás a Isabel de que estamos hablando."

A: "No."

(J se ríe)

T: "Se va a quedar con la intriga."

(J y A se ríen)

T: "Bueno, a mí me parece que vos podés hablar y contarnos cosas, pero a veces cuando yo te pregunto y te pido te da un poco de vergüenza."

A: "Sí."

T: (inaudible) entonces Isabel."

(J le dice algo al oído a A, luego A lleva a cabo la misma acción y J se ríe.)

T: "Se va a quedar ahora con más intriga. Va a pensar que es tan divertido y se queda afuera."

(silencio)

T: "¿Vos, Martina, te animas?"

M: "No."

T: "¿Por qué no, tan difícil?"

(M niega)

(A le dice un secreto a J)

T: "¿Entonces, tenés miedo de lo digas bien? (inaudible)"

(silencio)

(A y J hablan al oído entre ellos y se ríen)

T: "Bueno, pero ustedes lo pueden decir despacito, pero no fuerte. Entonces,

a lo mejor Isabel se puede sentar al lado de ustedes y se lo cuentan”

A: “Mejor él.”

J: “No vos.”

A: “El.”

T: “Bueno, entre los dos y si es entre los dos, a lo mejor pueden hacer un buen trabajo en equipo.”

(A lo mira a J)

J: “¿Qué?”

A: “Vos.”

T: “Empeza vos y decile.”

A: (inaudible)

(J se ríe)

T: “¿Por qué qué?”

A: (inaudible)

T: “¿Ya te olvidaste de lo que estábamos hablando?”

J(inaudible)

A: “Si, si.”

T: "Bueno, ¿y?"

A: "Cuando no tenés ganas de hacer algo y cuando no tenes ganas de ir al colegio. (inaudible)"

J: (inaudible)

T: "Están diciendo cosas muy interesantes, pero lo están diciendo tan rápido que no les entiendo nada. ¿Vos dijiste que era exigente?"

A: "No, más inteligente."

T: "¿Más muy inteligente?"

A: "Sí."

J(inaudible)

A(inaudible)

T: "Bueno, a lo mejor vos pensas que es mas inteligente que vos, entonces por eso te da vergüenza."

(A y J hablan entre ellos)

T: "Es cierto, Jonathan se siente inteligente, porque él dice que un ratito que él lee antes de le prueba ya le va bien, pero se siente inteligente, pero sin embargo no encuentra razón para organizarse y estudiar en su casa."

J: "No tengo ganas."

A: "Y yo menos."

T: "¿Entendiste más o menos de que estábamos hablando?"

I: "Más o menos."

T: "¿Quién le puede agregar un poquito, a ver Nicole?"

(N no responde)

T: "A veces es difícil encontrar la palabra para contar algo, te resulta difícil, ¿no cierto? Es más fácil repetir las palabras de la señorita o del libro. Pero acá, cuando tienen que contar algo, mmm, no encuentran palabras."

(J y A se ríen. Luego de un rato se vuelven a reír y A le habla al oído a J.  
De ahí que J le contesta y A nuevamente le susurra algo )

I: "Yo no quería ir al colegio, pero tuve que ir igual, porque tenía prueba."

T: "Ah, vos también tuviste prueba."

I: "De sociales, lo mismo que el otro día."

T: "¿Era la de los indios?"

I: "Sí, esa, lo que me había tocado a mí, la otra, era de los Mayas creo y ahora me toco de los Incas."

Ju: "¿Y cómo te fue?"

I: “Bien, eran seis preguntas y como (mientras A le decía un secreto a J) y como, como en el aula hay chicos y se copian, entonces ella repartió tema uno, tema dos y tema tres para que no se copien. Entonces en la fila iba así tema uno tema dos, tema tres, tema cuatro, hasta tres, entonces después empezaba así y yo era tema tres los Aztecas. Y por suerte fueron pocas las preguntas, porque sé que nos iba a dar una hoja más grande.”

(Al mismo tiempo que Isabel hablaba J y A se pegaban uno al otro detrás de la cabeza)

T: “¿Y sabías de los Aztecas?”

I: “Sí, espero que este bien.”

T: “Casi todos deben estar teniendo pruebas, porque ahora debe estar por empezar las vacaciones.”

J: “Mañana tengo de matemática.”

C: “Yo también.”

T: “¿Vos también?”

C: “Yo no.”

J: “Y el jueves de lengua.”

A: “Y yo recién me tomaron.”

J: (inaudible)

N: “Hoy yo tenía prueba, pero me la pasaron.”

T: "Así que zafaste, tenés otro día más."

N: "Sí."

T: "¿Y para ustedes es un día muy diferente el día que tienen prueba?"

I: "Yo cuando estudio lo hago fácil, cuando no estudio, hay veces me olvido, y digo no, no es hoy, es mañana y entonces me equivoco y no estudio."

T: "¿Y ahí que pasa?"

I: "Me sale mal, hay veces, como la prueba de inglés, la seño había dicho que era hoy y nos tomo ayer la prueba."

T: "¿Te salio un poco mal?"

I: "Me saque un good, bien."

T: "Y cuando te pasa eso, ¿cómo te ponés?, ¿nerviosa, te da miedo, no te importa, cómo?"

I: "No, pongo nerviosa."

T: "Te ponés nerviosa. ¿Y te sale peor todavía?"

(I mueve la cabeza de izquierda a derecha)

T: "¿Y a vos, Claudia, cómo te esta yendo en las pruebas?"

C: "Bien."

T: "¿Bien?"



(J le dice algo a A y ambos se ríen)

T: (inaudible)

C: “De lengua y de Ciencias Sociales.”

T: “¿Y estás estudiando?”

(C no responde)

T: Porque a veces a lo mejor el otro día nos contaste que estabas en tu casa, que había mucho ruido, a veces tenés la cabeza en muchas cosas, ¿no?, ¿te cuesta concentrarte?”

(A y J se realizan mutuamente el gesto de “fuck you” y se ríen. Luego de un lapso A vuelve a reírse)

I: “Hoy la señorita mía nos entregó la prueba de matemática.”

T: “¿Y cómo te fue?”

I: “Bien, un seis me saque, porque había un problema y yo no podía, me lo explicaba la señora, me lo explicaba y yo no lo podía entender. Pero lo demás lo hice, tuve algunos errores y me saque seis.”

T: “¿Y eso fue lo que te costó más, un problema?”

I: “Era de dividir, lo que pasa es que yo ya sabía de dividir, el problema era como lo podías desenvolver, porque yo no lo entendía.”

T: “Vos sabés dividir, pero no entendías que era lo que había que dividir en el problema, como había, como decís vos, como desenvolver, como dividir.”

I: (inaudible)

Ju: “¿Y entonces que hiciste?”

I: “Y no, lo deje, porque dijo que si no entendías una cosa que lo dejaras, pero si hay una cosa, si fueran dos, no.”

Ju: “¿Pero le preguntaste a la maestra y le dijiste que no lo entendías?”

I: “Si, pero igual ella me explico si le debía diez bombones y hoy le daba dos, ¿cuántos me iban a quedar? ocho y al otro día si me daba dos, me explico, me explico un montón y no lo pude entender. Éramos tres compañeras que no entendíamos.”

(Mientras A y J se pegaban y se reían)

J: “Te queda bien esto.”(dirigiéndose a A a la vez que le realizaba el gesto de “cuernitos” detrás de la cabeza.)

A: (llevando a cabo la misma acción que J) “A vos también.”

T: “Me parece importante que puedan, puedas preguntar y pedir ayuda, porque a veces, vos sos muy responsable para algunas cosas, el otro día me contabas que mal te sentías cuando llegabas tarde, cuando tu mamá no estaba bien. Entonces me parece que a veces vos quieres hacer todo bien y eso te pone muy nerviosa, entonces que les puedas preguntar a la maestra (inaudible) lo vas a poder seguir pensando y a veces hay cosas que podes y hay otras que te cuestan más y vas a poder hacerlo más “adelante”.”

Ju: “¿Y los demás qué hacen cuando hay una prueba (inaudible)

(silencio)

Ju: “Vos, Nicole, ¿qué haces?”

N: "Nada."

T: "¿Y cómo te esta yendo en las pruebas, Nicole?"

N: "Bien."

T: "¿Te esta yendo bien?, porque a veces me parece que estabas un poquito asustada, porque te esta muy difícil este año, ¿no?"

N: "Sí."

T: "Porque te parece más difícil que el año pasado."

N: "Sí."

T: "¿Estás asustada todavía?"

N: "No, ya no"

T: "¿Estás mejor?"

N: "Sí."

T: "que usas los anteojos, ¿cómo te sentiste esta semana que usaste los anteojos"

**Códigos de sesiones intermedias**

File: [C:\Archivos de programa\Scientific Software\ATLAsTi\TEXTBANK\TESIS  
DE MAESTRIA2]

Edited by: Super

Date/Time: 2009/05/11 - 10:51:08

-----  
Codes-quotations list  
-----

Code-Filter: All  
-----

Code: Convoca a ampliar el relato {39-0}~

"Esta intervención busca producir modificaciones en la actividad discursiva, siempre y cuando el relato sea significativo para la singularidad del niño.

Se orienta a abrir campos de significación singular. La función historizadora conlleva la posibilidad de decir y de decirse. Está ligada a la complejización psíquica.

Al preguntar por el COMO se apunta a que el niño habla de su singular modo de resolver o de narrar determinado acontecimiento. Apela a la apertura al sentido.

QUIEN/ CON QUIEN: busca visibilizar el posicionamiento del

niño respecto al semejante, es decir el eje de los vínculos posicionales e intersubjetivos.

CUANDO: apunta a desplegar el eje de la temporalidad.

Este tipo de intervenciones se orientan a catectizar el lenguaje y el discurso de cada niño, busca producir asociaciones, habilita la palabra de cada

uno, promueve la apropiación de lo dicho por un  
niño, al realzarlo preguntando."

P 1: Encuentro 12.txt

4 - 5, 12 - 12, 24 - 25, 57 - 57, 105 - 106, 135 -  
136, 153 - 153, 183 - 183, 269 - 273, 460 - 460, 497  
- 498, 517 - 517, 523 - 523, 530 - 530, 545 - 545,  
622 - 623, 650 - 650

P 2: Encuentro11.txt

11 - 12, 16 - 16, 21 - 21, 68 - 68, 161 - 162, 173 -  
173, 181 - 181

P 3: Encuentro10.txt

17 - 17, 79 - 79, 91 - 92, 104 - 104, 138 - 139, 145  
- 145, 186 - 186, 192 - 192, 245 - 246, 257 - 257,  
263 - 263, 320 - 321, 345 - 346, 357 - 358, 1002-1004

Code: Encuadre {8-0}

P 1: Encuentro 12.txt

622 - 623

P 2: Encuentro11.txt

4 - 4, 5 - 5, 154 - 155, 301 - 302

P 3: Encuentro10.txt

10 - 11, 391 - 392, 484 - 484

Code: Pide información {30-0}

P 1: Encuentro 12.txt

334 - 336, 717 - 717

P 2: Encuentro11.txt

25 - 25, 29 - 30, 36 - 36, 52 - 52, 81 - 82, 134 -  
134, 186 - 187, 200 - 201, 205 - 205, 216 - 216

P 3: Encuentro10.txt

24 - 24, 30 - 31, 110 - 110, 156 - 156, 162 - 162,

168 - 168, 174 - 174, 198 - 199, 204 - 204, 251 -  
251, 308 - 308, 314 - 314, 333 - 335, 351 - 351, 372  
- 372, 379 - 380, 385 - 385, 405 - 406

Code: Pide opinión {6-0}

P 1: Encuentro 12.txt

284 - 286

P 2: Encuentro11.txt

227 - 228, 233 - 235, 239 - 239

P 3: Encuentro10.txt

543 - 544, 545 - 546

Code: Pone en realce el conflicto {24-0}

P 1: Encuentro 12.txt

141 - 142, 290 - 291, 353 - 354, 367 - 368, 380 -  
381, 388 - 388, 397 - 397, 435 - 436, 473 - 474, 480  
- 482, 503 - 503, 597 - 598, 658 - 659, 665 - 669

P 2: Encuentro11.txt

57 - 58, 104 - 105, 111 - 118, 148 - 149

P 3: Encuentro10.txt

578 - 580, 650 - 651, 658 - 659, 665 - 665, 737 -  
741, 841 - 843

Code: Pone en relevancia la diferencia {3-0}

P 2: Encuentro11.txt

105 - 107, 107 - 108

P 3: Encuentro10.txt

1204-1205

Code: Pone en relevancia modos de resolver conflictos {16-0}~

"Busca particularizar las modalidades de cada niño en  
relación a los conflictos, es el realce de los modos

de resolución de cada uno y a la vez la  
diferenciación (uno se queda sin palabras, el otro se  
enoja...

En general los chicos tienen soluciones fallidas,  
formas no logradas de resolución. A veces los  
caminos son correctos, pero otras los alejan cada  
vez más de las soluciones.

El visibilizar estos modos, muchas veces  
repetitivos, contribuye a que puedan reflexionar  
sobre lo que les pasa y cómo reaccionan."

P 1: Encuentro 12.txt

397 - 398, 407 - 408, 697 - 703

P 2: Encuentro 11.txt

42 - 43, 85 - 90, 119 - 120

P 3: Encuentro 10.txt

63 - 64, 636 - 637, 737 - 741, 758 - 759, 862 - 863,  
905 - 908, 978 - 982, 987 - 990, 1043-1047, 1232-1235

Code: Pregunta por el modo de resolver situaciones {14-0}

P 1: Encuentro 12.txt

73 - 74, 92 - 95, 99 - 100, 147 - 147, 192 - 193, 198  
- 198, 208 - 211, 222 - 222, 672 - 673, 679 - 679

P 2: Encuentro 11.txt

146 - 147, 249 - 249, 277 - 277

P 3: Encuentro 10.txt

677 - 679

Code: Pregunta por los sentimientos {19-0}~

"Esta intervención apunta a que se establezca un  
registro interno de lo que sucede y de lo que eso  
produce en cada uno. Busca producir una

representación ideica de lo que se siente, a la manera en que Piera Aulagnier habla de la "nominación del afecto", darle a determinado cúmulo de sensaciones el estatuto de una representación que puede ser nominada. "Toda fuente de excitación, toda información, sólo logra tener acceso al registro del Yo si puede dar lugar a la representación de una 'idea'" (1975, p. 62) "Para el Yo, lo que no puede tener una representación ideica no tendrá existencia, lo que no quiere decir que no pueda sufrir sus efectos" (1975, pg.63). Esta autora sostiene que es el lenguaje preexistente quien impone al sujeto una serie de términos con los que hablar del afecto sentido y poder comunicarlo y también comunicar (demandar) la necesidad que de ello surja. Los niños con precariedad simbólica a menudo poseen escasas palabras para hablar de lo que les pasa, de lo que sufren, lo que padecen. Generar un espacio en el que estas palabras, al principio rudimentarias, puedan comenzar a circular, resulta de gran importancia al interior de esta clínica."

P 1: Encuentro 12.txt

235 - 235, 241 - 242, 247 - 247, 253 - 253, 603 -  
604, 736 - 736, 742 - 742, 748 - 749

P 2: Encuentro 11.txt

138 - 139, 142 - 142, 195 - 195, 243 - 244, 267 - 268

P 3: Encuentro 10.txt

98 - 98, 116 - 117, 216 - 217, 643 - 643, 691 - 691,  
827 - 828



Code: Promueve el proceso imaginativo {5-0}

P 2: Encuentro11.txt

58 - 59, 63 - 64

P 3: Encuentro10.txt

37 - 38, 44 - 45, 1124-1125

Code: Propicia actividad reflexiva {12-0}

P 1: Encuentro 12.txt

32 - 32, 80 - 80, 296 - 297, 309 - 310

P 2: Encuentro11.txt

97 - 98, 222 - 222

P 3: Encuentro10.txt

30 - 30, 57 - 57, 545 - 547, 996 - 996, 1022-1023,  
1246-1247

Code: Propicia aparición de conflicto {1-0}

P 3: Encuentro10.txt

725 - 727

Code: Recupera lo dicho por un niño y extiende la pregunta al grupo {13-0}~

"Este tipo de intervenciones busca potenciar las relaciones intersubjetivas, las posibles identificaciones entre los niños, las similitudes y las diferencias. También prioriza la escucha entre ellos, dando importancia a lo expresado por cada uno."

P 1: Encuentro 12.txt

40 - 41, 171 - 171, 234 - 234, 551 - 552, 585 - 585,  
706 - 706

P 2: Encuentro11.txt

210 - 212, 291 - 294

P 3: Encuentro10.txt

281 - 281, 320 - 321, 333 - 335, 677 - 679, 700 - 700

Code: Recupera lo dicho por un niño y pregunta a otro niño {10-0}

P 1: Encuentro 12.txt

111 - 111, 177 - 179, 208 - 208, 215 - 216, 616 -  
616, 711 - 712

P 2: Encuentro11.txt

91 - 92, 102 - 103

P 3: Encuentro10.txt

327 - 328, 398 - 399

Code: Recupera y organiza lo expresado {22-0}~

"Esta intervención se despliega en un arco muy amplio, ya que pone en acto una ampliación de la actividad discursiva. El terapeuta presta palabras para organizar de manera más amplia algo de lo dicho.

También apunta a desplegar alguna vía de sentido o de organización en un trozo de discurso fragmentado o dicho con dificultad.

En muchas ocasiones con este tipo de intervención se busca ligar lo que aparece en el aquí y ahora con algún elemento de la historia o de la conflictiva propia de ese chico."

P 1: Encuentro 12.txt

65 - 65, 129 - 130, 259 - 260, 303 - 305, 309 - 309,  
316 - 316, 327 - 328

P 2: Encuentro11.txt

34 - 34, 74 - 76, 101 - 101

P 3: Encuentro10.txt

71 - 73, 204 - 204, 222 - 226, 232 - 233, 269 - 270,  
275 - 276, 364 - 365, 371 - 372, 430 - 431,  
1015-1016, 1057-1057, 1141-1143

Code: Recupera y organiza situación grupal {5-0}

P 1: Encuentro 12.txt

453 - 454

P 3: Encuentro10.txt

473 - 479, 509 - 511, 1158-1161, 1253-1260

Code: Se dirige específicamente al sujeto {26-0}~

"En un tratamiento grupal, al dirigirse específicamente a uno de los niños, el terapeuta busca priorizar algún aspecto en particular, un lugar dentro del grupo, u otorgar la palabra a quienes participan menos activamente. Si bien es un tratamiento grupal, se busca intervenir en las particularidades de cada chico y en la problemática específica."

P 1: Encuentro 12.txt

49 - 49, 111 - 111, 247 - 248, 340 - 340, 374 - 375,  
454 - 454, 491 - 491, 497 - 497, 503 - 506

P 2: Encuentro11.txt

4 - 4, 6 - 8, 48 - 48, 63 - 64, 108 - 109, 148 - 149,  
155 - 157, 319 - 319

P 3: Encuentro10.txt

65 - 65, 239 - 240, 287 - 287, 293 - 294, 333 - 335,  
685 - 685, 749 - 749, 1029-1029, 1035-1035

Code: Señala dificultad específica {10-0}

P 1: Encuentro 12.txt

482 - 482, 503 - 506, 610 - 611, 640 - 642, 723 -  
724, 730 - 730

P 3: Encuentro10.txt

1044-1046, 1075-1075, 1103-1107, 1184-1186

Code: Señala transformaciones en el modo de resolver conflictos {0-0}

**Encuentro 25**

**Fecha : 26/10/04**

T: Bueno ¿Cómo están?

Todos: Bien.

T: Inaudible, refiriéndose a Claudia.

C: ...varicela, falta una semana y no fui al colegio.

J: ¿Y ahora como estás?

C: Bien, ahora le agarró a mi hermanita.

T: Es todo un lío la casa con un bebé.

J: ¿Por qué? ¿Qué pasó?

C: Porque yo estaba con varicela y después se fue mi mamá y mi hermana y mis dos hermanitos se quedaron para ver a mi tía y mi mamá, entonces yo me quede sola y después mi papá me dejo sola, él se fue a las 5 de la tarde y vino a las 6 de la tarde y vino mi tía a las 12 y se quedo hasta las dos de la mañana, después se fue y me quede durmiendo y a las 7 de la mañana llamó mi papá. El domingo se fue a llevar algo a la casa de mi tía para mi hermanito, cosas. Entonces yo estaba jugando con mis amigas en mi cuarto, vino mi papá, se fueron a su casa. Después yo me bañe. Fuimos a.....otras cosas y después nos fuimos a las 10 de la noche. Después comimos y nos acostamos.

T: Pero que feo, porque encima de que vos estabas enferma estabas sola. Porque tu mamá tenía que cuidar a tu hermanito.

Claudia relata algo que no se puede escuchar ya que se abre la puerta y entra Isabel, preguntando su madre donde es la reunión con padres.

T: ¿Cómo estás?

I: Bien.

T: Que bueno.

C: Entonces el martes fuimos a ...mi hermanita. No la podíamos hacer dormir porque lloraba mucho . mi hermana (inaudible). Entonces vino mi papá y mi hermana estaba en la escuela, entonces yo me quede con mi papá y mi hermanita comiendo. Mi hermana venía a las 1: 30. después miramos la tele. Después llamó mi mamá a la casa de mi vecino y dijo si queríamos ir a la casa de mi tía. Después a la noche yo me fui a acostar y después se hizo la mañana. Después llevo mi papá del hospital y mi hermana se quedo con mi hermanita. Después fui al doctor y dijo que ya se me secó la varicela, ya podía agarrar a mi hermanito. Después la llamamos a mi mamá, queríamos ir a la casa de mi tía y después el jueves en la escuela, el jueves, el viernes también y cuando vine de la escuela estaba lloviendo, nos fuimos a la casa de mi tía. Y después nos fuimos en tren y era en Morón e iba todo llenos porque algunos iban a Morón y otros a Flores. Después llegamos a Morón nos tomamos un taxi y fuimos a la casa de mi tía. Después nos acostamos,

después nos levantamos temprano, después vino mi papá al medio día comimos milanesas de pollo y carne, después fuimos a Carrefour, compramos cosas para mi hermanita, ropa. Después nos fuimos a limpiar la casa. Y después el domingo yo dormí en el comedor porque estaba mi colchón y mi papá y mi hermanito y mi hermanita durmieron en el mismo cuarto, juntaron las dos camas. Mi papá con mi hermanito y mi mamá con mi hermanita. Entonces después al medio día comimos pescado.

T: Bueno, cuantas cosas que contaste.

T: Inaudible.

C: Inaudible. El sábado a la tarde, vino una amiga, porque eran las 3 y media y hasta las 5 no hasta las 8 y media jugué con mis amigas en mi casa. Y después la mamá la llamó para que se vaya a su casa en Adrogué. Entonces como se cortó la luz en mi casa y no encontraban las velas tuve que ir a dormir a lo de mi vecina.

T: Entonces te pasaron un montón de cosas.

¿Ninguna de ustedes tuvo varicela?

I: Yo si., cuando era chiquita.

T: Ah ¿te acordás?

I: Si. Nunca me voy a olvidar de eso.

T: ¿Por qué?

I: Porque un día a mi me picaba la mano y me rascaba, me rascaba. Y me seguía rascando me miré las manos y dije: esto parece varicela. Me llevaron al médico e miraron la espalda y me dijeron que tenía varicela. Y a la noche me deba vuelta en la cama y me rascaba con la sábana. Como a Lucía que es mi vecina, le había pasado lo mismo. Porque la hermana tenía varicela, pero no se rascaba y después el hermano tenía y se rascaba.

T: Ah, porque es contagiosa la varicela.

Isabel asiente con la cabeza.

T: Bueno (mirando a Claudia) entonces vos la tuviste. ¿Y que paso con tu hermanito?

C: Con mi papá íbamos a ir unos días a verla, entonces yo iba a intentar verla. Y yo no sabía que el hospital del barrio era para enfermos.

T: ¿El hospital del barrio?

C: Si. Y porque ahí hay enfermos, entonces vos mandas enfermos...

T: ¿A dónde?

C: A (inaudible) y ahí no decía para enfermos. Entonces yo entré y lavaban las manos y después empezaban a salir manchas por todos lados.

T: Ah, entonces pensaste que era (inaudible) y que no era



un hospital.

T: ¿Y vos Nicole?

N: Yo tuve varicela cuando era chiquita.

T: ¿Y te acordás?

N: Niega con la cabeza.

T: ¿Entonces como sabes que tuviste?

N: Y porque cuando se me pasó yo tenía mas o menos 4 años y mi mamá me contó que tenía varicela y yo no sabía nada. Yo creía que me picaron los mosquitos.

T: Ah, bueno.

N: Entonces cuando yo ya tenía cuatro años mi mamá me dijo que yo tenía varicela.

T: ¿Y vos Martina?

M: No se.

T: ¿No sabes? ¿No te acordás?

I: Si te agarra dentro de poco ya sabes que (Inaudible)

T: ¿Por qué?

I: Y porque si ella no sabe y le agarra ponele dentro de

unas semanas (inaudible)

T: Pero por que. ¿por qué sentías que no sabes?

I: Si.

T: Ah, porque por ejemplo alguien cuando es chico puede tener gripe después de grade también.

I: Si, gripe si.

T: Ah, varicela no.

I: Yo le pregunte al doctor y ya no la puedo tener más.

T: Que suerte! Porque tener que hacer todo esto de nuevo...menos mal.

I: Inaudible.

Nicole se quita la mochila que tenía colgada en los hombros.

I: El otro día me quede como 3 días, 4 no me acuerdo, desde el lunes hasta ayer yo me fui a la casa de una compañera de (inaudible) y me quede un día y después otro día y ayer (inaudible)

T: ¿Fuiste?

I: Si.

T: Inaudible. ¿De juguete?

I: Si.

T: Ah, porque no hace mucho calor.

I: Tiene un techo y arriba tiene, eh, ¿como es que se dice?, eh, viste eso que las barandas tenían...

T: Si.

I: Para que las personas miren de arriba.

T: Ah...

I: Y después abajo estaba la pileta.

Y lo hondo era para este lado (señala la izquierda) que era demasiado hondo y más para allá (señalando la derecha) estaba para los más chiquitos.

T: ¿Y vos a donde fuiste?

I: Más o menos en el medio.

T: Ah

I: Primero saltas, es el salto delfín, y esta es la pileta (explicando con su propia mano) saltas y haces así (moviendo la mano en forma de onda)

O nadar así también, o con los pies. Y otra es como rana.

Después nadar así para atrás. Eh...tirarte y tocar el piso con la panza...eh, ¿qué más?. Caer así y moverte así

(moviendo los dedos de la mano).

Juli: ¿Y donde aprendiste todo eso?

I: Porque yo el año pasado iba a natación.

Juli: ¿En la escuela?

I: Si. Pero no, no iba a la escuela, iba al club. Y después de hacer natación iba a ...y nunca llegaba a cambiarme, lo tenía que hacer muy rápido e irme.

T: ¿Y vos Martina tuviste natación en cuarto?

M: Si.

T: ¿En cuarto solo?

M: Si.

T: ¿Y lo más grandes que hacen?

M: Nada. Ah, el viernes vamos a ir a...a...a donde nos enseñan como se hace todo de yogurísimo, como lo hacen, la empresa.

T: Cuantos paseos que tienen. Vos también habías comentado Nicole que iban a ir a...

N: a la fabrica embotelladora de Coca Cola.

T: pero a esa ya habías ido.

N: Inaudible.

T: Cuantas cosas que produce esto de estar enfermo. Vos con varicela, ustedes porque la maestra estaba enferma se quedaron sin excursión. Vos fuiste al colegio con todas las ganas de ir de paseo y falló.

N: Inaudible.

T: ¿Vos vas a natación?

N: Si. Había una competencia, del equipo verde.

T: ¿Y se hizo la competencia?

N: Si.

T: ¿Y vos que tuviste que hacer?

N: Nadar croll.

T: Ah. ¿Y nadaste vos?

N: Si.

T: ¿Y como te fue?

N: (inaudible) y me olvide las antiparras, porque las tenía acá (señalando la parte superior de la cabeza) y se me cayeron en la pileta. (inaudible).

I: A mi un día también me paso, estábamos en la orilla

practicando y yo tenía las antiparras acá en la cabeza y yo era creo del dos, había dos equipos: el uno y el dos. Yo era del dos. Y yo no me había dado cuenta y se me cayeron las antiparras.

T: A vos también!

I: Si, se me resbalaron en el agua.

T: ¿Y vos estabas nerviosa Nicole?

N: Asiente con la cabeza.

T: ¿Cómo es esto de ponerse en carrera?

I: Es fácil. Lo único que tenes que hacer es natación.

N: (Inaudible, la única palabra que se entiende es antiparras)

T: ¿Y que habrá pasado? ¿Por qué eran tan importantes las antiparras?

N: Porque yo me olvide que las tenía acá. Y me combinaba con la malla, que tenía ese color.

T: Ah, porque alguien no tenía antiparras, eran nuevas.

N: Si. Hace poco me las había comprado.

T: Así que te las compraste para nada.

¿A veces les pasa a ustedes que por un olvido o por una

equivocación pierden algo muy importante? ¿Tienen alguna cosa para contarnos de esto?

Silencio.

T: Parece que Nicole se preparó con todo, se compró las antiparras, tenía la malla, nadaba bárbaro, iba primera y por una alteración, salió segunda. Pero perdió el primer puesto. No pudo ganar.

Silencio.

I: Inaudible.

T: Bueno, Nicole no perdió las antiparras, después las encontró. Pero no ganó la carrera.

I: Yo me ponía nerviosa cuando íbamos a lo hondo. Porque creo que era un metro ochenta. A mi me daba cosa porque era muy hondo. Y yo decía: que hondo! Es tan hondo que me da un poco de miedo, pero después me acostumbre.

Silencio.

T. Bueno, a lo mejor, la próxima vez que jueguen una carrera Nicole va a estar más atenta a sus antiparras, Isabel no va a tener miedo porque ya lo ha superado.

Un sonido en el audio impide escuchar lo dicho durante pocos minutos.

C: Porque un día mi tía fue al hospital con su hija y

entonces como la madre de ahí la llevo a que conozcan el hospital entonces fue, la pata se le curo y entonces fue y había un señor (inaudible)

T: ...enfermedades, porque tuviste varicela y estabas preocupada porque cuando había nacido el hermanito no había estado viendo al hermanito.

M: Inaudible. Yo también fui a verlo. El sábado...tenía faringitis.

T: ¿Qué es eso?

M: Porque me dolía mucho la garganta y a cada rato tenía fiebre.

I: Creo que en segundo grado era que yo tenía papera. Se me había hinchado acá y yo no me había dado cuenta. Y fui a la escuela y estaba caminando y mi papá no se había dado cuenta y la señorita cuando me vió me dijo: ¿por qué tenes hinchado acá (señalando el cuello)? Y me dijo: no tendrás papera no? Y me dijo que no podía venir a la escuela. Y mi papá me tubo que llevar al hospital y me tocaban acá (el cuello). Y era papera me dijeron.

Y el año pasado fue que me agarró sarna

T: ¿Sarna? ¿Y como te la habías contagiado?

I: Era por la ropa. Porque yo a veces usaba una camisa que era de otra tela y creo que esa camisa me hizo mal. Es como la varicela pero no te pica mucho. Y el médico me reviso la espalda, las piernas, el pecho y dijo que parecía sarna.



Para colmo me habían dado una receta. No, no era una receta, era una crema que me tenía que poner todas las noches.

T: ¿Y quien te la ponía?

I: Yo.

T: ¿Vos sola?

I: Si.

Este año pero hace un montón me había agarrado...

T: ¿Y que hay que hacer cuando uno esta enfermo? ¿Qué hacen ustedes? ¿Quién los cuida?

M: (inaudible)

C: A mi me mandan a la clínica y mi papá me cuida. A veces me quede sola, tuve que cambiar las sábanas. Y poner otra.

I: A mi a veces me cuida mi hermano. A veces, cuando mi mamá tiene que trabajar, pero ella trabaja todos los días pero solamente ayuda. Y quedo sola.

T: .....el año?

I: Inaudible.

T: Porque vieron que cuando está enfermo está más mimoso.  
¿A ustedes les pasa algo de eso?

C: Si. Y cuando fuimos a la casa de mi tía mi papá y mi mamá cuidaron mucho a mi hermanito entonces mi hermanita se ponía celosa.

T: ¿De quien?

C: De mi hermanito, porque lo agarraban a upa. Antes de venir acá a la psicóloga, antes de comer yo lo tuve a mi hermanito porque mi mamá no podía agarrarlo porque antes agarró a mi hermana.

T: ¿Y vos también te pones un poquito celosa?

C: Si.

T: ¿Y como será ponerte celosa? ¿Cómo es?

C: Que te pones caliente.

T: Ah. ¿Y cuando te pasa?

C: Y cuando (silencio)

T: Te ponés tan caliente que no podes decir nada.

I: Una vez mi hermano se había preocupado por mi, cuando yo me había quebrado el pie, me había fracturado.

M: Inaudible.

T: ¿Cuando que?

M: ...la cabeza.

T: Yo lo que les propongo es que piensen que cosas les pasan cuando están enfermas, que cosas necesitan cuando están enfermas. Entonces tienen que escribir en el cuaderno: cuando estoy enferma me gusta que ¿les parece?

**Encuentro 26**

**Fecha: 2/ 11/ 04**

T: No es fácil hablar de las cosas que a uno le va mal.

¿O a vos te parece fácil?

N: No es fácil.

T: No, no es fácil, pero ayuda. ¿Y vos Martina que crees?

M: Niega con la cabeza. (inaudible) entender lo que le pasa a uno y lo que le pasa a otro.

T: Ah, entender lo que le pasa a uno y al otro, eso les ayuda para entender lo que les pasa a ustedes. Escuchar lo que le pasa al otro. Vos por ejemplo llegaste hoy un poco seria. ¿Quieres contar lo que te pasa?

Silencio.

T: ¿Y vos que entendiste que pasaba que te decís que te ayuda a entender que te pasa a vos?

M: Y, hablaron un poco cada uno...

T: Y eso es bueno, que hable un poco cada uno, aunque a veces (inaudible)

Silencio.

T: ¿Y en la escuela hablan así como acá o nada más

hablan con el compañero de al lado?

C: Yo siempre le hablo en el oído a Karina.

T: ¿Y que le decís?

Silencio.

C: (inaudible)

T: Lo que decís acá se lo decís en el oído. Hay cosas que a uno no le salen decir ¿No?

Juli: ...bastante gente y es una manera de que empiecen a salir. Porque es más fácil que guardar un secreto y decirlo en voz alta. Eso es un comienzo.

Silencio.

T: ¿A ustedes les pasa que hay cosas que les cuesta decir?

N: A mi si.

T: ¿Y que hacen? ¿Cómo hacen?

N: Yo hablo con mi compañera.(inaudible). primero y segundo.(inaudible).y una que se llama Julieta...y ella se cambió de colegio.(inaudible).Julieta se cambió a otro.

T: Ah, tenés una amiga coreana. ¿Y hablas bien

castellano con ella?

N: (inaudible).

T: Ah, están las mujeres, los varones.

N: .(inaudible).

T: ¿a dónde?

N: .(inaudible).

T: Ah. ¿Y no la viste más?

Entra Isabel y saluda a Teresita.

T: Hay muchas relaciones entre vos y los idiomas, porque tenes muchos idiomas en la escuela ¿Qué estudias vos?

N: Inglés y portugués.

T: Y también tenés una amiga coreana. Estás todo el tiempo aprendiendo idiomas. ¿Te gustan?

N: .(inaudible).

T: Es una buena forma de aprender idiomas.

¿Y vos martina? Espera que le contamos un poco a Isabel. Porque Claudia trajo el boletín y está contenta porque mejoró las notas. Entonces ella dijo que creía que le iba mejor porque venía al grupo. Entonces hablamos de la ayuda y las chica dijeron como las ayuda. Las ayuda por

hablar de las cosas que pasan y escuchar a otros ayuda a pensar en los problemas de cada uno. Entonces nos pusimos a hablar si es fácil o difícil decir algunas cosas que les pasa a ustedes. Entonces alguien dijo que cuando no lo puede decir se lo cuenta en secreto a una amiga, que ya es algo. Y Nicole estaba contando de sus amigos y amigas con los que puede hablar. Yo les quería preguntar, porque vos también decís que te sirve hablar, cuando decís que te sentís mejor y bien. Martina ¿hace que también te vaya mejor en la escuela? ¿cómo te está yendo este año?

M: Bien.

T: ¿Y que cosas te pasaban antes que ahora no?

M: .(inaudible).

T: ¿Y tenes mejores notas?

M: Bien.

T: ¿Nicole estás conforme?

N: Me está yendo bien.

T: ¿Y estás conforme o te gustaría que te fuera mejor?

N: Me gustaría que me fuera mejor.

I: El domingo se van de viaje de egresados los de séptimo.

T: ¿A dónde?

I: A Carlos Paz, en realidad a Bariloche. Primero a Carlos Paz y después a Bariloche.

T: ¿Alguien sabe donde queda Carlos Paz?

I: Es la capital de Córdoba.

T: No es la capital, es la capital turística que digamos. Es un lugar importante turístico. La capital es Córdoba.

Ah, que lindo y después Bariloche. Deben estar contentos.

I: Se va José Luis. Si, más o menos.

T: Aha. ¿Por qué?

I: Porque no quería ir y solo fue porque iba la mamá de un amigo íntimo.

T: ¿Por qué no quería ir?

I: Porque tenía miedo de que le pase algo.

T: ¿Algo como que?

I: Ahí hay piletas, él no se confía mucho, aparte no se sabe quien va, él se sabe que si.



T: Y tiene miedo de que alguien le haga algo.

I: Si. Y después le avisaron que viajaba con la mamá de su compañero y dijo que si.

T: ¿Y vos irías si te tocara a vos el viaje?

I: Si.(inaudible).

Mi mamá tuvo que pagar tres cuotas porque después él cuando se enteró ya casi había terminado.

T: Ah, y no lo tuvo que pagar todo junto.

I: No, eran tres cuotas.

T: Y tu mamá quería que vaya.

I: Si tenía ganas, pero mi hermano se decidió después. Y hace poco decía: mira si se duerme el conductor y nos chocamos.

T: Ah, tiene mucho miedo entonces.

I: Si, pero hay dos conductores. Mi mamá fue a una reunión y le explicaron que hay dos conductores y donde van a comer.

T: ¿Y tu mamá tiene miedo de que se vaya?

I: No, pero ella es la que se hace cargo de todo. El padre no aparece.

T: ¿El padre?

I: Porque son dos diferentes. El de él se llama Eduardo y no se hace cargo ni con la plata y mi mamá le está pagando todo, pantalones, remeras, bermudas, shampoo.

T: Así que tiene que hacer todo el esfuerzo ella sola. Y me parece que vos también cuidas a tu mamá, porque te da un poco de cosa todo esto.

I: Y siempre le ofrezco ayuda. Y le compré zapatillas mi mamá a mi hermano que están re buenas y salieron cuatrocientos cincuenta y algo, no me acuerdo. Y ahora yo me voy a comprar otras que salen 110 pesos. Y yo también quiero que mi hermano disfrute su viaje.

T: En vez de disfrutar parece que se asusta, tiene miedo.

I: Si, pero yo estoy segura de que lo va a disfrutar. Ahora piensa eso pero después va a estar bien.

T: .(inaudible). Parece que un viaje es algo divertido.

I: Ah, el viernes fuimos con el grado al .(inaudible).

Juli: Si, vos habías contado la vez pasada que ibas a ir.

I: Si, fuimos y había un muñeco que era gigante con la boca abierta y el baso acá y la cuchara y entramos ahí.

T: ¿En el muñeco?

I: Si. Y contaban que la lengua es un músculo y cuando la pisabas era toda carnosa.

T: Ah ¿Ustedes no sabían que era un músculo? ¿Y para que sirve la lengua? ¿Para que la usan?

M: Para comer.

I: Para hablar. Y también debajo de la lengua hay dos cositas que te sirven para las cosas que a vos te gustan.

J: Las papilas gustativas.

T: Que hacen que nosotros tengamos el gusto de las cosas.

I: Después entramos y nos mostraron el corazón y los pulmones y mostraron como entraba el yogurt. Y después vimos las piernas porque el muñeco estaba con las piernas para arriba. Entonces mostraron los huesos de las piernas y después salimos. Después fuimos a los juegos y a un show que había dos hombres uno era médico y el nene entraba y se acostaba y mostraba un dibujo que era lo que tenía en la boca, tenía telarañas, tornillos de todo.

T: ¿Y porque tenía todo eso?

I: Porque no se cuidaba.

T: ¿Y vos Nicole? También habías contado que tenías una excursión al jardín japonés. ¿Ya fue o todavía no?

N: Todavía no.

T: ¿Y tenes ganas de ir?

N: siente con la cabeza.(inaudible).

C: Fuimos yo, mi papá, mis hermanos, mi mamá y yo. Fuimos un sábado. Y hay pescados en el agua, hay un puente para pasar y una casa con, con platos y personas y dibujos. Después abajo hay como (silencio).

T: Bueno, la pueden ayudar. Ella a veces se pone nerviosa por estar hablando y otra la puede ayudar.

C: Había baños.

Silencio.

C: Debajo de todo había un lugar para comer y después fuimos a ver los peces.

T: ¿Y como eran los peces?

C: grandes, y había de diferentes colores, también había patos.

J: ¿Y les pudieron dar de comer?

C: Después había un puente rojo.

T: ¿Y porque jardín japonés?

C: Porque ahí están los chinos japoneses.

T: ¿Y así serán los jardines en Japón?

N: .(inaudible).

Mi hermano tiene 6 o 7.(inaudible).

T: Y no parece de esa edad. Parece más grande.

Que lindo como contas de cómo pareces o como te sentís.

A mi me gustaría que pinten como se ven ustedes.

Podrían hacer un dibujo en el cuaderno de cómo son.

Porque a lo mejor es diferente como las ven los demás  
que como se ven ustedes. Así que dibujen y después nos  
cuentan como se ven.

Las chicas trabajan en sus cuadernos.

Se rompe el sonido del audio. En la imagen se ve como se  
van intercambiando los cuadernos entre las chicas y les  
muestran a Juli y Tere sus producciones.

**Encuentro 29**

**Encuentro 23-11**

(...)

(Solamente están Teresita, Juli y Martina)

T: ¿Y quien es abanderada?

M: No sé, solamente empieza que unas nenas estaban en el mismo auto y (inaudible) y se levantaban así todo el tiempo y daban vueltas, daban vueltas, hacían la medialuna y la nena que la llama (inaudible) después se duerme y aparecen las hadas. Empiezan a bailar. Después termina y aparecemos nosotros.

T: ¿Y qué son ustedes?

M: Magos.

T: Magos.

M: Y empezamos (inaudible) y tenemos que levantarlos así (inaudible) y pararnos y uno dos tres cuatro (lleva los brazos para adelante) y unos dos tres cuatro (levanta un brazo para arriba) y después de uno dos tres cuatro sentarnos. Nos vamos tres de este lado (señala para la izquierda) y cuatro de este lado (señala para la derecha) (inaudible) Y después tenemos a lo último, las chicas que sería el grupo más grande, o sea yo. Ponemos así (inaudible)(levanta los brazos para arriba, los lleva para adelante, se tapa los ojos con las manos y

vuelve a llevar uno para adelante)Y termina, salimos  
todos y terminamos con un saludo.

T: Que lindo y que clara sos para explicar, me imagine  
todo.

(silencio)

Ju: ¿Hace cuanto empezaste?

M: Desde Junio.

Ju: ¿Y por qué empezaste?

M: Porque me gusta y quería probar. Porque nunca supe  
nada (inaudible) y quería ir a la calle y después no me  
dejaban, no quería que vaya corriendo (inaudible)Yo no  
quería.

Ju: ¿Qué no querías?

M: En mi casa.

T: ¿No querías?

(M niega)

M: Porque me iba con la abuela a (inaudible) Sino me iba  
con mi tía y mis hermanos y (inaudible) Primero vamos a  
la casa de mi prima y después vamos a (inaudible)

T: ¿Y a ella no la ves más?

M: No.

T: ¿Solo en el verano?

M: En el verano casi. Porque solamente los niños que tienen (inaudible) no pagan. Y mi mamá dice que tengo seis.

T: ¿Vos no tenes seis?

M: Pero antes. Solamente hay que pagar tres pesos. Hay una para nenes chiquitos (inaudible) Y nos metemos a la chiquita y después había un grande y decían que no podíamos meternos, porque eramos por la altura. "Y en la chiquita tenían como ocho casi." Y el hombre dice no pueden meter y cuando me metí me llegó hasta acá (pone la mano a la altura de la panza)

T: Bueno nos estas contando de las cosas que elegís vos y de lo que elige tu mamá. Parece que la pileta es algo que elegís vos. Pero...

M: Mamá también va.

T: ¿Qué?

M: Mamá también va.

T: Ah, pero eso es lo que más te gusta a vos. Porque danza es lo que elige tu mamá.

M: Sí.



T: Y ahora que ya hiciste varios meses, ¿seguis yendo porque tu mamá quiere o cómo es eso?

M: No, porque yo también quiero ir, porque tengo amigas.  
(breve silencio) Encima va también tenemos música que no enseñan las partes, las partes de la canción y todo eso, nos hacen cantar. Nos hacen dibujar claves musicales. También (inaudible) todas las chicas se sientan así y el que está atrás se pone a tocar la parte aguda o la parte grave. Entonces toca la aguda o la grave y las chicas tienen que decir. Tocamos la flauta.

T: Entonces parece que en un año aprendiste a escuchar cosas.

M: Ah y hoy vi una película en el colegio.

T: Ah, ¿cuál?

M: No sé como se llama, no me acuerdo. (inaudible)

T: Y era en inglés y entonces...

M: "Teníamos que leer eso."

T: Aha.

M: Y también una chica mintió porque era de una compañera mía y otra compañera dijo que era de ella Y se lo dio a la señorita.

T: ¿Y qué paso?

M: Y la chica no quiere que se entere. (inaudible) El trabaja en la televisión, entonces los trata de recuperarlos y hace todo como que helado y estaba todo congelado, pero estaba vivo. El creía que estaba muerto, porque el agua ...y después lo agarro de la mano y agarro lo agarro después del cogote, del cuello y lo tiró cerca de la montaña y lo dejó colgando. El lo agarro así y le saco un pedazo de la piel y calló al piso. Y después estaba (inaudible) y veía monstruos y le abría así y había un montón de hongos muertos adentro de la panza. (inaudible) manejaba un taxi y había un monstruo y le hacia imaginar al señor que había un hombre y se casaba con la novia.

T: Pero parece una película de terror.

M: Sí, mas o menos.

T: ¿Y en la escuela la vieron?

M: Sí.

T: Ah. Otra veces también contaste ven películas, ¿no?  
en la escuela.

(M asiente)

T: ¿Y dónde las ven?

M: En biblioteca.

Ju: ¿Y después que hacen después de ver la película?

(breve silencio)

Ju: ¿Trabajan con algo de la película o solamente la ven?

M: A veces trabajamos.

T: ¿Y por qué te parece que habrán elegido esta película para pasarles hoy?

M: No, porque la compañera la llevó porque si para verla y la señorita no quería. La llevó y miramos y no sé si vamos a trabajar algo, capaz que no.

T: ¿A la señorita no le gustó?

M: No sé.

T: ¿Y a vos te gustó?

M : ( niega) Era aburrida.

T: ¿T dio miedo?

M: No. A una compañera le daba miedo.

T: Ah, ¿si?

M: Me decía mirá están muertos, están muertos y le dije no mirale solamente la cara. Toda de (inaudible)

T: Bueno, vos sabés de estas cosas...

(Entra I)

Ju: Hola.

(I saluda a Ju y después a T)

Ju: ¿Qué tarde que llegaste hoy, no?

I: Sí.

(silencio)

T: ¿Cómo estas?

I: Bien.

T: ¿Bien?

I: Sí.

T: (inaudible)

(I se ríe)

(silencio)

I: No vino nadie hoy.

T: Solo ustedes dos. Estábamos, Martina nos estaba  
contando...primero le contamos. ¿El martes pasado vos no

viniste?

I: No.

T: No. Ella tampoco vino. Entonces le contamos que  
estuvimos hablando. ¿Qué te paso el martes pasado?

I: No vine porque quería ir a la provincia, porque  
cumple años 86 (inaudible)

T: Ah, ¿el cumpleaños de tu papá?

I: Sí.

T: ¿Y en la provincia qué, ir a ver a quien?

I: A mi abuela, a mis primos, a mis tíos.

T: Mmm.

Ju: ¿Vos fuiste con tu papá?

I: Sí.

Ju: ¿Y por qué no hubo?

I: No, en realidad festejaron pero se acordaron del  
cumpleaños de el.

Ju: (inaudible)

I: No, habían dos que no se acordaban y, y los que se

acordaron preguntaron ¿cuántos años tenés? Y el contestó  
41 y mi papá decía 39.

(silencio)

T: ¿Y vos (inaudible) que a tu papá le gustaba festejar  
su cumpleaños?

I: Le gusta pero siempre esta trabajando. Justo cayó un  
día jueves y, y con mi mamá le habíamos hecho la torta  
y...y habíamos comprado una coca. Y cuando el vino a la  
tarde comimos entres los tres, terminamos de comer,  
comimos los tres. Después eh, eh le dimos la torta que  
no era una torta en verdad. Era redondo así que tenía  
azúcar, más azucarita. Primero le habíamos puesto miel y  
después esa azúcar. Había quedado rica. Mi hermano no  
estaba, porque se había ido de viaje de egresados.

T: Ah.

(silencio)

T: ¿Y le gustó? ¿La pasaron bien?

I: Sí.

T: ¿Y cuando fueron a la provincia?

I: ¿Qué?

T: Vos (inaudible)

I: No, no, yo bah. Yo esperaba que, que lo festejarán,  
pero yo pensé que iba a habar asado y todo eso. Pensé  
que iban a hacer eso, pero no, tampoco.

T: Ah.

(silencio)

T: Parece que eso te entristece un poco.

I: (asiente) Lo que sí el único que fue mi tío.

T: Mmm, ¿Y por qué te entristece tanto?

I: Y porque nadie se acuerda de el y eso fue de todos.

T: Ah.

(silencio)

T: Y entonces a veces parece que vos quieres compensar  
eso. Entonces vos te encargas de cuidarlo y de  
acompañarlo. Casi como si fuera la mamá.

I: No tanto.

T: ¿No tanto, pero un poquitito, no?

I: Sí.

T: Como si fueras la encargada de (inaudible)

I: Aha.

T: pero el debe estar re contento porque te tiene a vos.  
A lo mejor ese festejo que vos le hiciste para el es muy importante. ¿(inaudible) o tal vez supones que tu papá esta triste?

I : (niega) no el no.

T: Mm. A mí me parece que muchas veces te pasa esto de cuidar a los demás porque te da mucho miedo que los demás de pongan tristes. Te asusta ver tristes a los demás. (inaudible)

I: (mira al piso) Aha.

(silencio)

T: Entonces parece que te sentís muy fuerte.

I: no.

T: ¿No?

I: hoy mi hermano me levantó a las 6.30 y... y estaba re cansada en el colegio. Y yo estoy acostumbrada a levantarme a las 7, no 6.30...y cuando volví del colegio a mi casa eh, me había dormido un poquito la siesta.

T: Aha. ¿Dormiste un poquito?

I: Sí.



T: ¿Te quedaste dormida?

I: Sí.

T: ¿Y porque te despertaste temprano?

I: Ah, no sé, no sé.

T: ¿Y vos remoloneas mucho a la mañana?

I: ¿Qué?

T: ¿Te cuesra mucho levantarte?

I: No.

T: ¿No?

I: Lo que pasa que yo estoy acostumbrada a levantarme a las 7.00

T: Ah.

(silencio)

T: ¿(inaudible) hermnos, no? Martina cintaba también de algo de su hermano, ¿no? Martina. ¿Qué habías contado vos?

M: Que yo iba a mirar en mi casa, "en el teatro" y mi hermano me dijo que (inaudible). Me levantó a las tres.

Ju: ¿Es tarde, no?

M: Viste.

(silencio)

T: Parece que los hermanos a veces "le piden" un poco.

(breve silencio) ¿Estarán celosos?

I: no creo.

T: ¿no?

(M niega)

T: A lo mejor los tuyos Martina tal vez si, porque siempre están de (inaudible) van a ir a verte bailar.

M: Ellos no me van a ver bailar.

T: No, los demás, tus abuelos, tu mamá.

M: (inaudible)

T: Ah, ¿Y por qué fastidiaran los hermanos?

M: ¿Qué?

T: ¿Por qué fastidiarán los hermanos?

I: Porque no tienen nada que hacer.

T: ¿Y ustedes cuando no tienen nada que hacer, qué?

I: Yo no lo molesto a mi hermano. Si alguien esta jugando a la computadora yo juego la play.

M: (inaudible)

T: ¿Cómo, no te escucho?

M: (inaudible)

T: Ah, un juego de pelea.

M: Sí.

T: ¿Y con quién jugas?

M: Sola.

T: Ah. Y entonces en vez de pelear con tu hermano jugas un juego de pelea. Se pelean en el juego.

M: Yo a veces también me peleo con mis hermanos.

T: Ah, ¿sí?

M: Con mi hermano más grande, porque el está escuchando "Ninpa" "Lenin" y canta y como tiene los auriculares re fuertes grita para cantar.

T: Mmm.

M: Y yo voy y le pego. Y después esta así (levanta la

mano realizando el gesto de que el volumen está alto) y me dice qué (señalándose el oído) (inaudible) Y para y se lo saca y empieza a escuchar otro. Y cuando se aburre pone la Play Station y empieza escucha la Play Station. "Porque en las audiciones el iba a cantar. Yo a veces hago lo mismo, pongo una canción y me pongo a cantar." El me dice saca ese casete, saca ese casete y yo repito de vuelta las canciones y hago lo mismo y sigo bailando.

Ju: Entonces vos también (inaudible)

(M no responde)

T: Bueno, parece que no es tan fácil compartir el mismo cuarto de una casa, porque todos quieren usar las mismas cosas, la música. Si uno escucha música muy fuerte y el otro pone, se ...

M: Pero no es escuchar dos, uno pone música del grabador y el otro pone música de la Play Station.

T: Bueno, pero parece que no es tan fácil, porque lo que no se "acuerdan ustedes" es que esto genera pelea.

I: Sí, porque uno pone muy fuerte y el otro y...

M: Mi hermano cuando lo pone fuerte yo lo pongo más fuerte.

I: Eso.

M: Y viene mi papá y "apaga todo."

T: Ah, bueno entonces tu papá llega y pone orden.

M: No, escuchamos el ruido de las llaves y mi mamá dice papi. Entonces yo con mi hermano enseguida escuchamos justo cuando esta subiendo, cierra la puerta como mi papá a veces cierra la puerta fuerte (inaudible) Que es el más grande le gusta los Power Ranger.

(I se ríe bajito)

T: Ah. Pero hace falta que llegue papá para que se dejen de pelear. ¿A ustedes no les da resultado?

M: A mi papá "le llevo la comida" (inaudible) . Mi hermano no le da bolilla (inaudible)

T: Bueno, a veces también "hay que ayudar" para comprar cosas para vos.

M: (inaudible) Nosotros tenemos un cuarto arriba y subís la escalera y hay otro cuarto (inaudible)

T: ¿Es el cuarto de tu hermano mayor?

M: Sí.

I: (inaudible) (dirigiéndose a M)

M: En el mismo cuarto, hay una escalera hay un dormitorio.

Ju: ¿Y la tuya cómo es Isabel?

I: ¿En casa? No tanto. Esta la mitad que esta así (hace un círculo con la mano) y vas para allá y está el "lavadero" la mesa y vas para allá (señala para su izquierda) está la cocina y después hay un patio y después para el otro lado esta el cuarto de mi mamá y al lado está el baño. Y después esta el living, el living comedor y arriba está un cuarto que lo comparto con mi hermano.

M: En la mía apenas entras tenes una columna mueble que tiene una parte que sale para afuera (inaudible) y después vas para arriba y está el comedor grande, el televisor y ese comedor subís la escalera y está el cuarto de mi mamá. Y por la escalera tiene un cosito así que tiene el balcón es grande. Y después (inaudible) esta mi cuarto y en mi cuarto esta el baño. Acá el baño y acá para lavarse las manos y después el inodoro, la bañadera.

T: ¿Y hace mucho que vivís en esa casa?

M: Sí.

T: ¿Desde que eras chiquita?

M: Desde los cinco casi.

T: ¿Y vos Isabel?

I: Cuando tenía un año.

T: Ah.

(silencio)

I: Y todavía tengo una perrita, un perro que tiene nueve años. Bah, en realidad diez y, y...en unas fotos esta mi hermano cuando era chiquito que tenía tres años y estaba la perra jugando que era un cosita chiquita así (baja la mano) Es pequinés. Y yo era chiquita y esta la foto de cuando estábamos jugando, porque era una "pista" re grande. Así (dibuja en el aire un camino con las manos) que iba por toda la casa. Y la perra le iba atrás...porque el iba en moto y la perra le ladraba a los autos y yo (inaudible)

Y después hay un foto que, eh, eh hay un, en el patio hay como una casita de los perros. Y hay una foto de que los perros están saliendo de la casita.

T: ¿Hace mucho fue eso?

I: Sí, yo tenía tres años.

(silencio)

T: Deben tener muchos recuerdos en esas casas, porque vivieron casi toda la vida y fue desde que eran bastantes chicas.

M: "Desde los cinco a los cuatro para allá."

T: Muchas cosas deben haber pasado.

(silencio)

I: Yo tenía un vecino que desde chiquito jugábamos los dos. El tenía (inaudible), el todavía andaba en pañales mi vecino y yo soy más grande que el. Pero siempre jugábamos. Y hace poco, hace dos años que se mudo y ahora no tenemos vecinos. Y era muy bonito "Hernan"

T: ¿Era muy bonito?

I: Sí. Y jugábamos entre los tres, mi hermano, mi vecino y yo. Jugábamos así a la "guerra", porque mi hermano tenía muchas armas de juguete y tenía cascos y eso. Y dejábamos las puertas abiertas de nuestras casas. Entonces corríamos para todos lados y el padre me dejaba jugar con él. Y entonces íbamos a la terraza, bajábamos, íbamos a los patios también.

T: ¿Y hasta hace dos años seguiste siendo amiga de el hasta que el se fue?

I: Sí.

T: ¿Y después no lo viste más?

I: No. Pero igual el me llama a veces.

T: Ah.

I: Pero el otro día...hace dos meses que me había invitado para el día de su cumpleaños. Pero se había olvidado de



darme la dirección.

T: mm.

I: Y ni pude ir. En realidad no podía porque vive lejos.

(breve silencio)

I: Y ya tendría que haber venido la hermana, porque cuando se fueron la madre estaba embarazada. Ya tendría que haber venido.

T: ¿Y sabes si lo tuvo?

I: Sí, porque (inaudible) Y el tenía un hermano más grande que vivía en Uruguay.

T: ¿Qué vivía?

I: En Uruguay.

T: Ah.

I: Y en las vacaciones iba a ir, iba a la casa de ellos.

T: Así que no pudiste ir al cumpleaños porque era muy lejos. ¿Y no tenías nadie que te llevara?

I: No.

T: ¿Te da algo de rabia?

(I asiente)

T: ¿Y qué hiciste?

I: Nada.

(silencio)

T: ¿No haces nada cuando quieres hacer una cosa y no podés?

I: No, pero igual yo no...yo no podía ir.

T: ¿Y muchas veces te pasa eso de que tenes ganas de hacer algo y por alguna razón no la podés hacer?

I: No, lo que pasa es que hay veces que las hago.

(silencio)

T: ¿Cómo haces?¿te das por vencida rápidamente, insistís para que te lleven?

I: No, pero yo ya había insistido. Yo no podía ir.

T: Ah, entonces algo habías hecho.

(silencio)

T: Entonces intentaste, pero no te salió, no se pudo. ¿Y vos Martina cómo haces cuando tenés ganas de hacer algo y ... es difícil?

M: Como el otro día que (inaudible) Y ellas fueron y yo le decía a mi mamá que me lleve igual, que me lleve igual y después (inaudible) porque estaban las otras.

T: ¿Y qué hiciste? ¿Fuiste?

M: Sí. (inaudible) me venían a buscar las otras, se fueron y otras chicas me dejo en lo de ellas.

T: Ah.

M: Después cuando terminamos fuimos a la casa y alquilamos una película, pero yo no la vi. Alquilamos una película (inaudible) fuimos a la casa, jugamos un rato con la hermanita y después bajamos abajo y justo llego mi mamá.

T: Así que vos también insistís. Vos le estabas insistiendo a tu mamá, dale llevame igual, llevame igual. Y ella te decía no, no, no hasta que tu amiga llamo y le pediste que te llevara. Vos lo lograste. ¿Y esta vez Isabel vos no?

(I niega)

I: Pero ella podía ir.

T: Ah. Y entonces hay que decir que a veces hay cosas que aunque uno insistan pueden ser difíciles. O no se puede. ¿Eso me estas queriendo decir?

(M asiente)

T: Que a veces aunque insista, insista no se puede. "¿Y si falta eso?"

M: No, (inaudible)

T: ¿Te quedas?

M: Sí o sino me da plata a mí.

T: A Internet de nuevo. Esto de Internet te llama toda la atención, ¿no?

I: (inaudible)

M: Los que vas más a Internet son mis hermanos, porque mi abuela les da plata a cada rato y a veces mi abuela les manda plata (inaudible)

T: Quiere decir que a veces la gastas en Internet y a veces en el kiosko.

M: Mi mamá me dice siempre que la guarde.

T: Ah.

M: Un día cuando fui a visitar a mi abuela me había dado plata. Tenía como 30 pesos y mi hermano como estaba cerca de ahí. Estaba en la biblioteca y como se fue a dormir, mis hermanos le sacaron plata del placard a mi mamá.

T: Uh, ¿y?

M: Tuvo que decir mi mamá ¿dónde está la plata de la abuela? Yo no la tengo. Y después le da la billetera y le muestra. Mostrame la plata y le mostraron la billetera y no tenía nada de plata.

T: ¿Y qué, la habían escondido?

M: No. La devolvió a mamá.

T: Mmm. Bueno, parece que te estas acordando de muchas cosas de tus hermanos que te enojan.

M: Otra vez mi papá la escondía en el placard de ella. Y mi hermano abrieron el placard y se la sacaron plata. Y después ahora mi mamá siempre viaja en colectivo. Ella que, cuando va a trabajar le da monedas y mi mamá se las guarda para otro día cuando (inaudible) casas y mi hermano cuando mi mamá viene deja la cartera ahí y mis hermanos le sacan plata.

Ju: ¿Y tu mamá qué dice?

M: Uh, me sacaron plata. Tengo que guardar la billetera acá, porque sino me sacan plata. Mi hermano del medio no le saca, me saca a mi cuando tengo plata (se ríe) Y el más grande parece, porque va a Internet y baja programas de autos y le gusta mucho electrónico y baja música.

T: ¿Y necesita plata para hacer todas esas cosas en Internet.

M: Se va a la abuela entonces la abuela le da plata. Y ahí ese día se va a Internet y baja. El otro día mi mamá tenía como 16 pesos y después a partir le faltaba como 3 pesos casi.

T: Así que no solo tenés que cuidar de tus espacios, sino que tenés que cuidar tu plata. Porque sino tus hermanos te la sacan.

(M siente)

T: Mmm.

I: El hijo de una tía de mi mamá tiene ... cuatro hijos, cinco y hay uno que necesita plata para gastarse en medicación y el otro hermano que es el menor le sacaba la plata. El contaba la plata y faltaban cinco pesos y era el hermano que le sacaba plata para ir al Internet.

T: Bueno, entonces parece que a veces no es tan fácil llevarse bien con los hermanos.

M: A veces mi hermano saca plata para comprarse una remera, porque le falta plata.

T: Ah.

I: Pero por lo menos le saca plata para hacer algo útil.

T: bueno, habría que ver se es lo mismo pedir o sacar, porque Martina se queja porque ellos van a la mamá y se

la sacan, no porque se la piden.

M: (inaudible)

T: Bueno, algo podés hacer. Nosotros vamos otra vez...el martes que viene va a ser el último martes porque ustedes van a tener vacaciones, en la facultad también. Y vamos a volver a reunirnos en la segunda semana de marzo. Seguro van a tener que venir con los papas, porque la vez que viene también van a tener reunión con los papas porque es la última vez. Le vamos a avisar a todos los chicos así la próxima vez vienen todos y hacemos la última vez.

**Códigos sesiones finales**

File: [C:\Archivos de programa\Scientific Software\ATLAsTi\TEXTBANK\TESIS  
DE MAESTRIA 3]

Edited by: Super

Date/Time: 2009/05/11 - 10:53:25

-----  
Codes-quotations list  
-----

Code-Filter: All  
-----

Code: Convoca a ampliar el relato {91-0}

P 1: Encuentro 21.txt

58 - 58, 99 - 101, 121 - 122, 141 - 141, 151 - 152,  
159 - 159, 169 - 169, 178 - 178, 217 - 218, 336 -  
337, 341 - 341, 384 - 384, 392 - 392, 438 - 438, 503  
- 503, 564 - 564, 591 - 591, 650 - 650, 725 - 725,  
754 - 754, 760 - 760, 793 - 794, 800 - 800, 807 -  
807, 820 - 820, 839 - 840, 845 - 846, 851 - 851, 882  
- 882, 970 - 970

P 2: encuentro 22.txt

131 - 131, 137 - 137, 143 - 143, 176 - 176, 231 -  
232, 255 - 255, 274 - 274, 288 - 288, 317 - 318, 323  
- 323, 381 - 381, 389 - 389, 440 - 442, 460 - 460,  
476 - 476, 490 - 490, 537 - 537, 614 - 614, 661 -  
661, 667 - 667, 675 - 675, 683 - 683, 689 - 690, 805  
- 805, 890 - 891, 1101-1101, 1107-1107, 1124-1124,  
1196-1197, 1233-1233, 1239-1239, 1252-1252

P 3: Encuentro 25.txt

18 - 18, 91 - 91, 189 - 189, 197 - 197, 213 - 213,  
231 - 231, 241 - 241, 271 - 271, 282 - 282, 389 - 389

P 4: Encuentro 26.txt



18 - 19, 38 - 38, 65 - 67, 193 - 194

P 5: Encuentro 29.txt

28 - 28, 52 - 52, 84 - 84, 90 - 90, 172 - 173, 203 -  
204, 215 - 215, 255 - 255, 329 - 329, 338 - 338, 742  
- 742, 748 - 748, 782 - 782, 815 - 815, 827 - 829

Code: Destaca algún logro particular {14-0}

P 1: Encuentro 21.txt

88 - 91, 695 - 698, 915 - 915, 1237-1240, 1286-1292

P 2: encuentro 22.txt

888 - 889

P 3: Encuentro 25.txt

75 - 75, 345 - 347

P 4: Encuentro 26.txt

94 - 96, 301 - 301

P 5: Encuentro 29.txt

45 - 46, 145 - 146, 262 - 262, 748 - 748

Code: Encuadre {12-0}

P 1: Encuentro 21.txt

1095-1095, 1294-1295

P 2: encuentro 22.txt

18 - 21, 1137-1138, 1260-1261, 1284-1284

P 3: Encuentro 25.txt

4 - 4, 41 - 41

P 5: Encuentro 29.txt

268 - 268, 274 - 274, 283 - 283, 1119-1127

Code: Pide información {52-0}

P 1: Encuentro 21.txt

25 - 26, 37 - 38, 131 - 131, 184 - 185, 223 - 224,  
230 - 230, 251 - 252, 297 - 297, 359 - 360, 366 -

366, 378 - 379, 398 - 398, 412 - 412, 420 - 420, 450  
- 450, 469 - 469, 480 - 480, 496 - 496, 526 - 526,  
605 - 605, 617 - 617, 675 - 675, 731 - 731, 766 -  
767, 870 - 870, 876 - 876, 893 - 893, 1053-1053

P 2: encuentro 22.txt

73 - 73, 191 - 191, 237 - 237, 261 - 261, 298 - 298,  
310 - 310, 765 - 765, 771 - 771, 778 - 778, 971 -  
971, 1245-1245

P 3: Encuentro 25.txt

122 - 122, 135 - 135, 245 - 245

P 4: Encuentro 26.txt

116 - 116, 131 - 131, 136 - 136, 230 - 231, 254 -  
254, 282 - 282

P 5: Encuentro 29.txt

11 - 11, 22 - 22, 210 - 210, 221 - 222

Code: Pide opinión {5-0}

P 1: Encuentro 21.txt

48 - 48, 58 - 58, 519 - 520

P 4: Encuentro 26.txt

120 - 120, 124 - 124

Code: Pone en realce el conflicto {40-0}

P 1: Encuentro 21.txt

432 - 432, 533 - 534, 548 - 552, 597 - 597, 611 -  
611, 832 - 833, 907 - 907, 907 - 910, 1028-1034,  
1046-1049

P 2: encuentro 22.txt

26 - 26, 120 - 120, 402 - 404, 431 - 432, 497 - 498,  
515 - 515, 528 - 530, 563 - 563, 581 - 586,  
1011-1017, 1208-1210

P 3: Encuentro 25.txt

33 - 35, 86 - 86, 260 - 264, 414 - 414

P 4: Encuentro 26.txt

5 - 5, 44 - 45, 162 - 162, 182 - 183, 188 - 188, 199  
- 199

P 5: Encuentro 29.txt

408 - 408, 488 - 488, 544 - 545, 648 - 651, 658 -  
660, 884 - 885, 1046-1048, 1079-1081, 1097-1098

Code: Pone en relevancia la diferencia {9-0}

P 1: Encuentro 21.txt

1028-1034, 1285-1286

P 2: encuentro 22.txt

189 - 190, 223 - 224, 599 - 599, 869 - 869, 1011-1017

P 3: Encuentro 25.txt

345 - 347

P 4: Encuentro 26.txt

70 - 72

Code: Pone en relevancia modos de resolver conflictos {23-0}

P 1: Encuentro 21.txt

488 - 489, 495 - 496, 690 - 695, 1005-1006,  
1019-1021, 1027-1028, 1286-1292

P 2: encuentro 22.txt

237 - 237

P 3: Encuentro 25.txt

393 - 393, 439 - 439

P 4: Encuentro 26.txt

16 - 18, 96 - 103, 103 - 104, 200 - 201, 209 - 210,  
272 - 274

P 5: Encuentro 29.txt

426 - 428, 434 - 434, 440 - 441, 455 - 459, 612 -  
614, 675 - 675, 696 - 698

Code: Pregunta por el modo de resolver situaciones {28-0}

P 1: Encuentro 21.txt

571 - 571, 611 - 611, 623 - 623, 826 - 826, 990 -  
990, 999 - 999, 1007-1007, 1083-1083

P 2: encuentro 22.txt

200 - 200, 209 - 209, 336 - 336, 375 - 375, 396 -  
396, 452 - 455, 831 - 831

P 3: Encuentro 25.txt

110 - 111, 139 - 140, 274 - 274, 278 - 278, 398 - 398

P 4: Encuentro 26.txt

33 - 34, 58 - 58

P 5: Encuentro 29.txt

500 - 500, 506 - 506, 583 - 583, 897 - 897, 924 -  
925, 947 - 947

Code: Pregunta por los sentimientos {36-0}

P 1: Encuentro 21.txt

258 - 258, 303 - 305, 541 - 541, 577 - 577, 584 -  
585, 698 - 700, 742 - 742, 787 - 787, 958 - 958, 964  
- 964, 976 - 978, 984 - 984, 1256-1256, 1279-1280

P 2: encuentro 22.txt

82 - 83, 249 - 249, 329 - 329, 346 - 346, 571 - 571,  
696 - 696, 1059-1059, 1067-1067

P 3: Encuentro 25.txt

298 - 298, 415 - 415, 428 - 428

P 4: Encuentro 26.txt

87 - 88, 143 - 145, 263 - 263

P 5: Encuentro 29.txt

67 - 68, 73 - 73, 237 - 237, 243 - 243, 249 - 249,  
383 - 383, 414 - 414, 891 - 891

Code: Promueve el proceso imaginativo {20-0}

P 1: Encuentro 21.txt

945 - 945

P 2: encuentro 22.txt

52 - 53, 113 - 113, 122 - 123, 165 - 165, 168 - 170,  
183 - 184, 224 - 226, 505 - 505, 607 - 608, 626 -  
627, 1095-1095, 1113-1113

P 3: Encuentro 25.txt

302 - 302, 309 - 310

P 4: Encuentro 26.txt

167 - 167, 295 - 296

P 5: Encuentro 29.txt

792 - 795, 802 - 802, 1002-1003

Code: Propicia actividad reflexiva {53-0}

P 1: Encuentro 21.txt

68 - 69, 79 - 79, 264 - 264, 310 - 311, 559 - 561,  
642 - 642, 681 - 682, 706 - 707, 712 - 715, 832 -  
833, 952 - 952, 1077-1077, 1249-1250, 1263-1265

P 2: encuentro 22.txt

107 - 107, 150 - 151, 158 - 160, 432 - 434, 440 -  
441, 591 - 591, 620 - 621, 639 - 640, 647 - 648

P 3: Encuentro 25.txt

95 - 95, 158 - 158, 163 - 163, 227 - 227, 432 - 432,  
436 - 436

P 4: Encuentro 26.txt

6 - 6, 10 - 10, 23 - 25, 112 - 112, 148 - 149, 153 -  
153, 157 - 157, 215 - 215, 291 - 291

P 5: Encuentro 29.txt

57 - 58, 131 - 133, 228 - 229, 362 - 364, 414 - 414,  
446 - 449, 467 - 467, 494 - 494, 570 - 571, 577 -  
577, 688 - 689, 906 - 907, 914 - 916, 967 - 968,

1111-1114

Code: Propicia aparición de conflicto {23-0}

P 1: Encuentro 21.txt

719 - 719, 813 - 815

P 2: encuentro 22.txt

304 - 304, 352 - 352, 359 - 361, 367 - 369, 744 -

745, 753 - 753, 897 - 897, 916 - 918, 1073-1075,

1189-1189

P 3: Encuentro 25.txt

16 - 16, 154 - 154, 319 - 319

P 4: Encuentro 26.txt

18 - 19, 176 - 176

P 5: Encuentro 29.txt

98 - 98, 110 - 112, 124 - 125, 191 - 191, 344 - 344,

834 - 834

Code: Recupera lo dicho por un niño y extiende la pregunta al grupo {5-0}

P 2: encuentro 22.txt

121 - 122

P 3: Encuentro 25.txt

87 - 87, 320 - 322, 398 - 400

P 4: Encuentro 26.txt

53 - 54

Code: Recupera lo dicho por un niño y pregunta a otro niño {3-0}

P 1: Encuentro 21.txt

26 - 28, 553 - 553

P 5: Encuentro 29.txt

525 - 527

Code: Recupera y organiza lo expresado {16-0}~

---

"Este tipo de intervención busca subrayar algún aspecto particular del discurso de un niño. Cuando este es fragmentado o confuso, la repetición más organizada habilita la aparición de determinada problemática y a la vez que dona palabras para que pueda ser mejor dicha."

P 1: Encuentro 21.txt

664 - 666

P 2: encuentro 22.txt

243 - 243, 431 - 431, 521 - 521, 632 - 633, 1225-1226

P 3: Encuentro 25.txt

117 - 117, 176 - 177, 251 - 251, 315 - 315

P 4: Encuentro 26.txt

28 - 28, 44 - 44

P 5: Encuentro 29.txt

931 - 931, 937 - 937, 978 - 980, 987 - 987

Code: Recupera y organiza situación grupal {6-0}

P 1: Encuentro 21.txt

857 - 859, 899 - 899

P 2: encuentro 22.txt

733 - 733, 843 - 844, 869 - 869

P 4: Encuentro 26.txt

272 - 272

Code: Se dirige específicamente al sujeto {25-0}

P 1: Encuentro 21.txt

742 - 742, 787 - 787, 945 - 946, 1006-1006, 1271-1272

P 2: encuentro 22.txt

9 - 10, 191 - 192, 282 - 282, 359 - 361, 744 - 745,

799 - 799, 890 - 891, 1095-1095, 1170-1170

P 3: Encuentro 25.txt

110 - 111, 131 - 131, 150 - 150, 237 - 237, 251 -  
253, 267 - 268

P 4: Encuentro 26.txt

10 - 11, 82 - 83, 258 - 259

P 5: Encuentro 29.txt

754 - 754, 937 - 939

Code: Señala dificultad específica {6-0}

P 1: Encuentro 21.txt

921 - 923, 1059-1065, 1270-1271

P 2: encuentro 22.txt

6 - 7

P 3: Encuentro 25.txt

326 - 329, 335 - 337

Code: Señala transformaciones en el modo de resolver conflictos {5-0}

P 2: encuentro 22.txt

89 - 92, 101 - 102, 1157-1162, 1162-1164

P 5: Encuentro 29.txt

964 - 967