

Capítulo 6

**“La Construcción del Psicodiagnóstico
en la Infancia”**

La construcción del psicodiagnóstico en la infancia

Nélida Alvarez

En la consulta clínica centrada en el niño es imprescindible efectuar un diagnóstico inicial que permita pensar los interrogantes por los cuales ha sido traído y buscar los modos de transformación posibles. Puede haber discrepancias acerca de cómo abordar el diagnóstico o acerca de los referentes teóricos que ordenan su lectura pero las complejidades propias de la práctica psicológica durante la infancia han consensuado la necesidad de establecer ciertas diferencias clínicas como previas a toda intervención profesional.

La palabra psicodiagnóstico nomina una de las formas de evaluación psicológica más conocidas en la sociedad, a tal punto que muy frecuentemente la demanda al profesional se enuncia a través de ella. Para el especialista evitar que la práctica se banalice resulta crucial y por ello se sitúa en una realidad compleja a la que intentará abordar con los recursos que le proporciona el modelo y sin perder de vista su responsabilidad en las conclusiones que logre establecer. La construcción diagnóstica requerirá, por parte del psicólogo que la realiza, un importante trabajo de lectura para identificar las relaciones que darán sentido al estudio solicitado. Es decir, no se trata de aplicar mecánicamente procedimientos de evaluación y obtener resultados sino de efectuar el análisis de procesos dinámicos, de diferenciar perspectivas y de integrar, mediante operaciones de síntesis, la trama de relaciones que articulan lo simbólico con lo fáctico.

La instrumentación de un psicodiagnóstico en la infancia reconoce ciertas características que lo singularizan y diferencian de su aplicación en adultos. Intentaremos reflexionar sobre el tema.

El vínculo adulto-niño.

La situación psicodiagnóstica durante la infancia se configura a partir del vínculo asimétrico niño-adulto.

Es a partir de un desencuentro entre el niño y los adultos significativos de su entorno que se realiza la consulta. Lo explícito de la demanda suele destacar las dificultades que el niño presenta y dejar implícito las dificultades de los padres o maestros para comprenderlo y modificar el problema perturbador. Es por la presencia de esta configuración vincular asimétrica que "el problema" se sitúa en un campo de interrelaciones múltiples que requieren ordenarse según niveles de lectura. El psicodiagnóstico es un lugar de producción de discursos donde los adultos, al relatar lo que acontece, darán el protagonismo al niño pero lo harán desde su propia subjetividad y como parte implicada en la situación conflictiva. En estos discursos el niño es significado por el adulto que "lo conoce" y al mismo tiempo "lo desconoce" en aquello que motiva la consulta.

La tarea de indagación se amplía al incluir estos discursos para integrar –más allá de la lectura de lo intrapsíquico- quién es ese niño en el grupo familiar. También es importante conocer los juicios que formulan las instituciones que, como la escuela, participan de la formación infantil y pueden solicitar un informe. El psicodiagnóstico suele suscitar expectativas diversas en los adultos que es necesario tener presentes en el momento de establecer a quién informar, qué informar y cuando no es pertinente proporcionar información sobre el niño a determinado solicitante.

Características del discurso infantil: hacer y decir

El niño no accedió todavía a una competencia lingüística que le permita discernir la gramaticalidad de los enunciados, manejar sus reglas y relacionarlas con los sujetos captando las implicancias pragmáticas propias de toda comunicación. El adulto puede apelar a la palabra para dar cuenta de lo conflictivo que le sucede, en cambio, el niño repite con la palabra lo que escuchó decir a otros. Para encontrar el discurso infantil hay que recurrir a las estrategias de comunicación que privilegian el gesto y su despliegue en lo imaginario con apoyatura en los objetos. De ahí que en la primera entrevista siempre se ponga a disposición del niño juguetes y diversos materiales, potencialmente transformables, que pueden recoger el accionar del niño y aumentar sus posibilidades de representación.

La infancia transita por un tiempo de apropiación simbólica que refleja en su producción discursiva las transformaciones que operan sobre el psiquismo al ir accediendo a los distintos soportes culturales del lenguaje. Desde esta perspectiva, la producción del discurso infantil es un hecho psíquico complejo donde se despliegan representaciones que movilizan la imagen del cuerpo, de sí mismo y del otro. Se ponen en escena deseos y temores que tienen sentido para el niño aunque no logre inscribirlos en las significaciones codificadas de la lengua.

En el discurso infantil el cuerpo y su imagen entran y salen permanentemente de escena. Su movimiento se vuelve gesto en la medida que puede ser leído como acción lúdica y no solamente como descarga motriz. El gesto forma parte de la acción que designa y se ofrece a la mirada de un otro quien podrá restituírle posibles significados en palabras. De este modo se pueden seguir las secuencias que muestran como la acción se va desplazando de un objeto a otro, como se construyen los enlaces para poner en escena el drama imaginario. Es decir, el despliegue fantasmático se produce en acto y requiere de un contexto intersubjetivo propicio para permitirle al adulto acceder a las representaciones afectivas del psiquismo infantil y a su dramaturgia.

El hacer lúdico

En las posibilidades del niño de jugar ubicamos un criterio clínico de diferenciación diagnóstica.

La función lúdica se inicia en los tiempos constitutivos del psiquismo por efecto de los movimientos entre el bebé y el otro que es quien lo introduce en la creación de un mundo ficcional. A partir del establecimiento en el vínculo de lo que Winnicott denominó el espacio transicional, el niño se inserta en un largo proceso de simbolización que va dejando sus marcas en la estructuración de su subjetividad.

Si el niño ha podido entrar en la escena lúdica y apropiarse de su "escenario" dispone de un espacio para ir jugando y creando, a partir de su imagen corporal, sus propias representaciones. Jugar es dejarse llevar por la situación, viviendo como protagonista los acontecimientos y descubriendo sus efectos. Para entrar en la escena que se realiza y poder ser otro allí, hay que desdoblarse imaginariamente. En esta nueva imagen el niño puede reconocerse aunque nunca se reflejará totalmente. Imposibilidad que lo incita a descubrir y lo engancha a una curiosidad que no se satisface jamás, de este modo el juego siempre debe continuar.

El espacio imaginario del juego es un lugar de búsquedas para el niño. Allí se crean las propias versiones sobre sí, el mundo y los otros. El juego es una narrativa dramática propia de la infancia donde el hacer, en su desdoblamiento

escénico, transfiere "cuerpo" a la representación y retorna al yo como efecto de imagen. Se ingresa en un proceso donde lo simbolizado incrementa la potencialidad simbolizante del yo y lo confirma en la representación de sí mismo.

El siguiente ejemplo es ilustrativo de este proceso. Darío juega a representarse en distintos roles que va enunciando. Va diciendo "ahora Darío el grande", ahora Darío el creativo", ahora Darío el bebé". Después de cada anuncio realiza una interpretación acorde con lo que para él significan estos roles. Pero lo interesante del ejemplo sucede después que la psicóloga le dice que termina la sesión. Mientras Darío va guardando los objetos que utilizó hace un gesto donde sacude todo su cuerpo y dice con tono de alivio "¡por fin yo!".

En este ejemplo el niño ha actuado cierto espejo identificatorio que el discurso adulto introduce permanentemente cuando le dice que es muy creativo, cuando le dice que ya es grande y puede hacer tal o cual cosa o cuando le pide que deje de comportarse como un bebé. Al dramatizar estos decires, toma distancia con la lluvia de palabras que cayó sobre él y después de otorgarle a la misma "cuerpo" y subjetividad, abandona la escena para volver a reencontrarse con su yo.

La potencialidad del espacio lúdico se liga a su lógica de producción. Lógica de lo "espejante" donde está autorizada la negación de la realidad y que guarda semejanzas con lo onírico aunque también mantiene diferencias. En el juego se puede entrar y salir a voluntad ya que se pueden construir límites a la ficción, se sabe que es un juego y se dispone de la motricidad. En cambio el soñador tiene que esperar a despertarse para salir de la escena onírica y saber que sólo fue un sueño.

Lo que el juego comparte con el sueño es la no planificación de la acción, la libertad de dejarse llevar por los acontecimientos ya que sus consecuencias no inciden sobre la realidad (se puede jugar a la guerra porque no se mata "de verdad"). El juicio anticipatorio permanece en suspenso desplazado por la ilusión de descubrir lo sorprendente. Al comenzar a jugar el niño le otorga a lo imaginario un grado de credibilidad que se aproxima a las vivencias oníricas y que lo atrapa y fascina.

Para poder comprender el psiquismo del niño y sostener un contexto de diálogo apropiado es menester participar transitoriamente de la credibilidad de la dramatización. Luego será posible pensar el texto producido y realizar la lectura de sus secuencias para ver cuando hubo o no momentos lúdicos.

El trabajo de análisis se puede iniciar diferenciando distintas modalidades secuenciales para establecer las primeras inferencias acerca de la capacidad simbólica del niño, su tolerancia a la ausencia, la trama de sus identificaciones.

En este análisis diferenciamos:

a-. Secuencias donde el niño juega y que asumen básicamente dos formas de escenificación:

- La escenificación gira en torno a la distancia imaginaria con el objeto. Permite inferir que el juego se relaciona con procesos de simbolización que buscan articular la presencia con la ausencia. El esquema básico de estos juegos queda representado en el conocido juego del fort/da.
- La escenificación muestra una diversidad de lugares y se diferencian los roles. El juego despliega el movimiento conflictivo en la trama de identificaciones secundarias que aluden a una mayor complejidad en los procesos de estructuración psíquica.

b-. Secuencias donde la acción dramática no se organiza:

- el niño queda en un movimiento exploratorio concreto con los objetos sin crear relaciones imaginarias que el observador pueda seguir.
 - el niño se desborda dando muestras de ansiedad y perdiendo los límites del “como si” lúdico. Su acción se vuelve desorganizada. Permite inferir momentos de desestructuración ligados a experiencias angustiosas que no pueden ser tramitadas por el yo y que hacen vacilar su imagen.
- c-. Secuencias de descontrol motriz donde el impulso no sólo no se liga a un objeto imaginario sino que se descarga con la modalidad del “acting”. El niño se encuentra imposibilitado de entrar en la dramatización escénica. Permite inferir la ausencia de simbolización de la imagen corporal o fallas en la constitución de la misma.
- d-. Secuencias pseudo-lúdicas donde la escenificación pierde su dinamismo creativo. La acción persevera en los gestos estereotipados que la vacían de significación. Permiten inferir fallas para investir el objeto en lo imaginario.

Las alternativas que ofrece el juego y que podemos seguir en las secuencias nos van orientando para establecer lo ya constituido en el niño o lo que puede haber quedado como fallido.

El hacer gráfico

El desdoblamiento escénico que hallamos en el juego también está presente en el dibujo aunque con las modalidades culturales de la producción gráfica.

La imagen corporal continúa siendo un referente organizativo de lo espacial pero el cuerpo, al transferirse a la superficie de la hoja, pierde presencia y se la cede a la imagen dibujada. El gesto corporal queda como impulso de fondo en la medida que el trazo se metamorfosea en la búsqueda de la figura.

A diferencia del juego que es un habla que no reconoce código alguno, la producción de imágenes dispone de ciertas formas convencionales y –lo que es muy importante– de estrategias que ordenan el sentido de las relaciones imaginarias para el lector. Estas estrategias oscilan entre acercar la imagen a las formas abstractas o acercarla a las formas verosímiles. En el primer caso la imagen se pone al servicio de reconstruir informaciones, resulta enigmática para la simple mirada y por ello requiere aproximar sus procedimientos de lectura a la escritura en palabras. En el segundo caso, la imagen refleja, como en un espejo, la materialidad de los cuerpos visibles y se construye de un modo acorde a las expectativas de la mirada; la imagen habla desde lo que muestra.

Durante la infancia asistimos a las transformaciones del gesto que se va organizando en representaciones metafóricas. Si bien el niño inicia la experiencia con la hoja de papel de un modo similar al juego, esto es en un hacer-descubriendo, poco a poco se va apropiando de las expectativas culturales del espacio simbólico en el que juega. El hacer se anuda al deseo de saber cómo dibujar para poder transmitir a otros sus fantasías y esto lo impulsa a apropiarse de las formas más convencionales de la representación.

Los adultos también estimulan este aprendizaje y suelen introducir al niño en lo que se ha dado en llamar el primer lenguaje gráfico infantil. Con él se adquieren ciertos estereotipos básicos que simbolizan a la figura humana y a sus dobles más significativos como son la casa y el árbol. Estos símbolos se van transfiriendo a

otras figuras pero siempre dentro de un marco de ordenamiento escénico que distribuye el significado a partir del dinamismo de la vertical.

La visión del mundo que surge de este esquema enfatiza la posición de los seres sobre la tierra (con frecuencia como "línea de base") trascendidos, en la parte superior, por la representación del cielo. Visión que se complementa en lo imaginario con las elaboraciones psíquicas que el niño realiza cuando debe aceptar las restricciones que la ley impone a su deseo. De ahí la frecuencia de este esquema entre los 5 y los 7 años.

Posteriormente, el niño realiza otros aprendizajes vinculados a las formas de representación de las imágenes que circulan por lo mediático. Sus dibujos tienden a mostrar la incidencia que para él tienen estas prácticas sociales de lo imaginario.

En el trabajo de lectura de todo gráfico es importante diferenciar cuál es la estrategia utilizada para transmitir el sentido:

- Si la imagen es abstracta, resulta enigmática a la mirada y solo descifrable si se dispone de su clave de lectura.
- Si la imagen es simbólica transmite significados ligados a un imaginario tradicional que distribuye el sentido a partir de un orden vertical.
- Si la imagen es realista el sentido se transmite a partir de formas verosímiles que se construyen con recursos apropiados (leyes de la perspectiva) para que el lector reconstruya imaginariamente la profundidad de espacio que contiene a las figuras.
- Si la imagen es "interactiva" des-sujeta imaginariamente a la figura de su emplazamiento espacial invitando al lector, a través de ciertos indicios transgresores de la forma estable, al simulacro propio de la pantalla.

En el psicodiagnóstico de niños encontramos dibujos realizados durante la hora de juego que forman parte de la misma. También disponemos de dibujos solicitados a partir de consignas amplias ("hacé un dibujo") o de consignas acotadas a determinadas figuras ("dibujá una casa"). Al trabajar con los gráficos tendremos en cuenta los comentarios del niño al dibujar y la secuencia de realización de los distintos textos. Igual que en el juego, la secuencia es la que permite registrar como las significaciones desbordan las figuras solicitadas para desplazarse a otras producciones. Los efectos de la movilización subjetiva no quedan acotadas en las transgresiones al código de representación de la figura pueden desbordar los límites instituidos por la hoja papel e incidir sobre la figura siguiente.

Ejemplificaremos este punto con los dibujos de Tom, un niño de 4 años de edad.

En la hora de juego de Tom no hubo producción lúdica. Como efecto de su accionar quedaron todos los objetos del canasto desparramados en el piso. Su expansión corporal en esta primera entrevista requirió ser contenida por la psicóloga quién también recogió lo desparramado antes que el niño se retirara.

Durante la segunda entrevista se le pide al niño que haga un dibujo (fig. 1). Tom "hace" con el lápiz sosteniendo la continuidad del trazado y sin buscar una representación figurativa. Lo que ahora se explora y recorre es el espacio de la hoja de papel pero como el movimiento se limita a la mano, los efectos del gesto son registrados por el niño. En un momento en que el trazo se sale de la hoja comenta: "estoy haciendo un redondel tan grande que se me cae el lápiz".

Se le pide luego que dibuje una persona (fig. 2). Tom se apoya en la palabra para construir la imagen, va diciendo mientras dibuja: "un ojo, otro ojo, un redondel, un brazo, mano, dedos, la panza, los pies".

¿Cómo podemos leer este texto?.

Si se lee de acuerdo a los parámetros normativos que establecen que las partes corporales tienen que representarse de un modo contiguo y no aisladas, la figura se presenta como desmembrada.

Desde la lógica del niño, podemos pensar que ha buscado la completud de la figura con un criterio aditivo ya que graficó todo lo que sabe que el cuerpo debe tener.

Si relacionamos este dibujo con el anterior, observamos que en el pasaje a la representación figurativa se ha perdido la continuidad del trazado, posiblemente, por el esfuerzo de organizar la forma y ajustarla a la significación simbólica.

Si leemos el espacio donde se encuentra la figura, registramos que funciona como su continente concreto, de modo similar a los movimientos de la mano que la superficie del papel retiene. Es el fondo el que unifica la imagen al mismo tiempo que la contiene. Desde esta lógica de producción la figura no estaría desmembrada para el niño.

Finalmente se le pide que dibuje a su familia (fig. 3). Las formas de las figuras se simplifican ante la mayor complejidad de la representación que requiere de la diferenciación de lugares. Tom evalúa su resultado y hace un comentario muy significativo cuando dice: "mi mamá me salió toda desparramada". El efecto de la propia acción se refleja, ahora, en una de las figuras representadas.

Si seguimos la secuencia de lectura de estos textos en el eje desparramado/contenido, podemos seguir la trayectoria de un circuito que se inicia con un acto -cuando en la hora de juego vuelca lo contenido en el canasto y lo deja desparramado- y que se transfiere luego al espacio gráfico. Aquí el movimiento del trazado también se "desparrama" sobre la hoja pero ésta lo contiene y lo devuelve a la mirada del niño como incorporado a su superficie. Al lograr que la figura se unifique por la contención del fondo se vuelve la depositaria de los efectos que el gesto significa. Cuando Tom dice que la mamá le salió desparramada logra que la figura, como un doble escénico, se haga cargo de modo metafórico de lo que antes era su acción de desparramar. El circuito de lectura reconstruye este pasaje del acto a la metáfora poniendo en evidencia los avances en la simbolización que realiza el niño.

La construcción psicodiagnóstica en niños.

El psicodiagnóstico durante la infancia evalúa a un psiquismo en proceso de estructuración que asigna importancia no sólo a lo ya constituido y a sus fallas sino también a sus potencialidades. Estas potencialidades tendrán que crear opciones para poder realizarse en la realidad y pueden quedar limitadas por diversas restricciones. Una falla temprana en la trama subjetiva despoja al yo del sostén necesario para acceder a las transformaciones simbólicas. Pero también las restricciones pueden provenir de un grupo familiar patológico, que no ha procesado los cambios generacionales, donde circulan discursos cerrados (coagulados en el tiempo), que terminan por coartar la apertura exogámica del hijo.

Por otra parte, ciertas potencialidades del psiquismo del niño requieren desplegarse en contextos extrafamiliares. El "fracaso" en ellos suele generar un llamado de atención y posibilitar una intervención a tiempo. Pero es importante pensar que esta idea de fracaso proviene de la interpretación del adulto que espera determinadas respuestas por parte del niño y que, muchas veces,

desconoce los efectos alienantes de los discursos que instituyen la infancia en lo social.

Teniendo en cuenta estas ideas ordenaremos la construcción psicodiagnóstica en tres perspectivas de lectura que llamaremos: lectura de lo intrapsíquico, lectura de lo familiar y lectura socio-evolutiva. Estas perspectivas son modos de abordar los textos de las entrevistas diagnósticas focalizando, alternativamente, determinadas configuraciones y que convergen en la evaluación final.

La lectura de lo intrapsíquico prioriza el discurso infantil tal como se recoge en los encuentros con el niño. El análisis de las secuencias permitirá comprender como lo analógico se despliega en lo diverso marcando los circuitos por donde se desliza el sentido. Al reconstruir la lógica de producción de los textos infantiles se establecen inferencias acerca de los procesos de simbolización por los que transita el niño en su construcción identificatoria.

La lectura centrada en lo familiar resitúa las inferencias sobre la subjetividad del niño en el marco de lo intersubjetivo abriendo la indagación a como se han significado los acontecimientos familiares, cuáles son las creencias que sostienen la distribución de lugares y que explican sus cambios en el tiempo. Esta indagación se realiza buscando los nexos entre las significaciones familiares que circulan como "su ideología" y las representaciones subjetivas.

La familia es la que provee al recién nacido de las matrices identificatorias que le permitirán inscribirse en un linaje y que van a sostener al yo. El discurso parental representa para el niño el orden que lo precedió y cuando formula "enunciados identificatorios" le ofrecerá al hijo un espejo donde reconocerse. Al mismo tiempo, son los padres los que le ponen sentido a las experiencias vividas por el niño lo cual produce efectos simbolizantes en la medida que, en sus juicios, no se filtren situaciones conflictivas no resueltas. Si esto último sucede los efectos se volverán patológicos.

El relato de los padres en la primera entrevista es un clave para este tipo de lectura pero también podemos encontrar que es el propio niño el portavoz de aquellas significaciones de las que, simultáneamente, es su soporte.

En la lectura socio-evolutiva tenemos en cuenta que las funciones parentales y filiales están atravesadas por el imaginario social de cada época. Lo que la sociedad espera de los padres y lo que espera de los niños introduce un referente consensuado con el cual se significan los desvíos. Estas expectativas proporcionan visiones ideales que influyen en el ejercicio de los roles materno y paterno. Cuando la sociedad, a través de sus representantes, señala problemas en el niño, inflinge en los padres una herida narcisista al cuestionar al "hijo ideal".

Esta línea de lectura quedó muy favorecida por la visión que la modernidad instituyó sobre la infancia y fue cuestionada, a lo largo de todo el siglo XX, por el psicoanálisis primero y por las corrientes de pensamiento posmoderno después; hoy se encuentra en discusión si la infancia existe o si solamente hay niños que ya no disponen de ese mundo especial y protegido que la familia burguesa creó para sus hijos.

Las distintas prácticas vinculadas al niño –y el psicodiagnóstico es una de ellas– quedan atravesadas por los discursos relativos a la infancia y por ello consideramos que es importante incluir su reflexión y seguir de cerca los cambios que se van dando.

La inclusión tradicional de técnicas destinadas a recoger información sobre los aspectos intelectuales y madurativos del niño ha sido siempre muy solicitada desde el ámbito educativo. Sus resultados tienen relevancia cuando lo que está

comprometido es el proceso de aprendizaje escolar. Sin embargo, si esta lectura no se articula con una comprensión dinámica y más abarcativa puede resultar inoperante para producir cambios. Se ha criticado mucho las evaluaciones que, al comparar al niño con otros de su edad sobre pautas madurativas, terminan por fijarlo a categorías deficitarias y estigmáticas. En cambio, cuando se incluyen estos criterios como una perspectiva más de lectura, sin ignorar la singularidad del niño evaluado, pueden anticipar sus posibilidades de realización. Se evitan así, otro tipo de estigmatizaciones: aquéllas derivadas de las interpretaciones defectuosas que otros adultos introducen para calificar el desempeño de un niño que no comprende.

En síntesis, la indagación del psicodiagnóstico en la infancia, tal como lo entendemos actualmente, requiere de una articulación de distintas lecturas sin quedar sujeto a ninguna. Posición necesaria para avanzar en los enigmas que se presentan en la clínica y que no se circunscriben sólo a la subjetividad ni se ordenan desde criterios exclusivamente sociales.

Resumen

La práctica del psicodiagnóstico durante la infancia presenta características propias por estar centrada en configuraciones vinculares asimétricas. Recoge la producción de diversos discursos, de los adultos y del niño, que requieren de distintas lecturas para su articulación final.

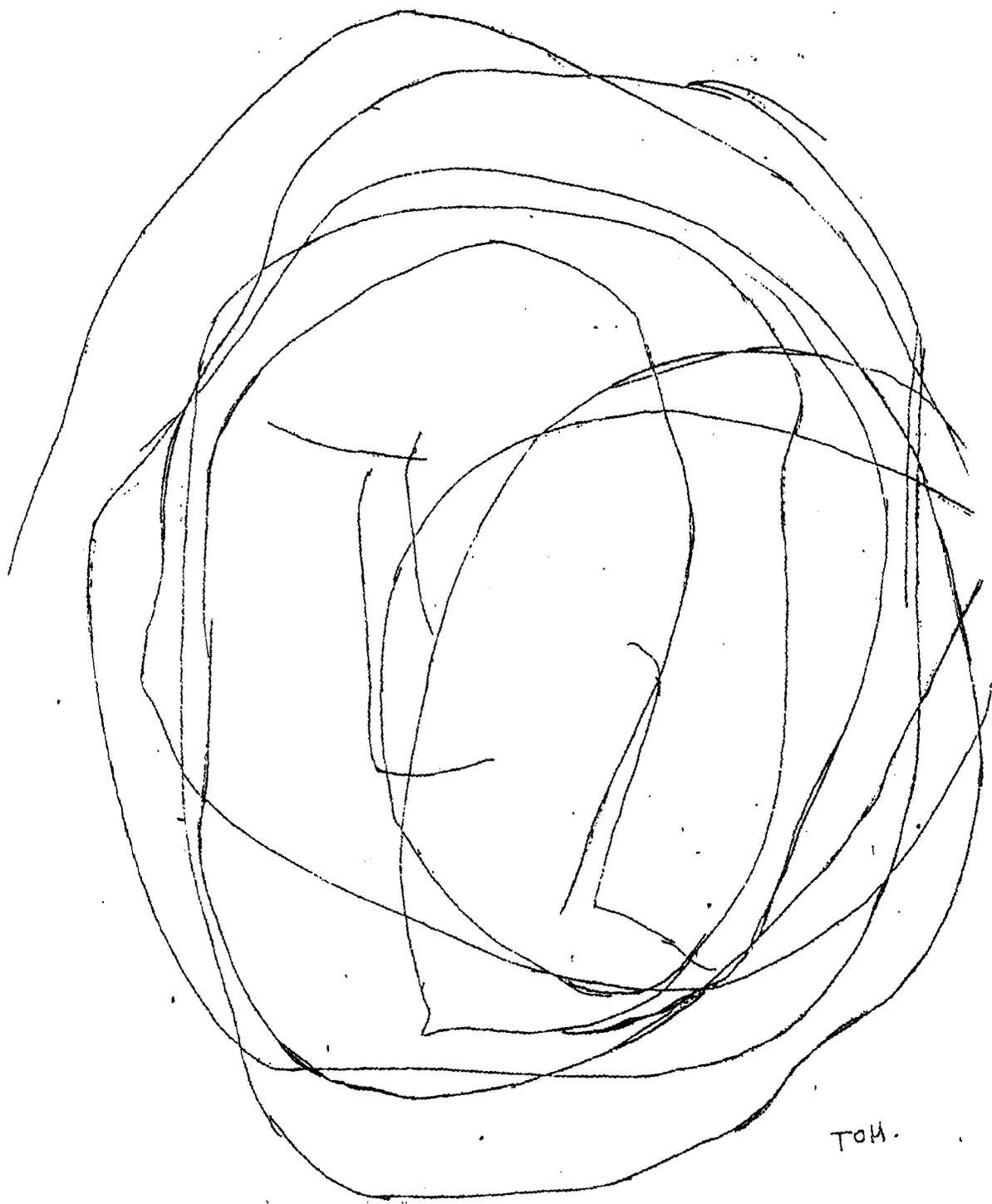
En la hora de juego diagnóstica y los textos gráficos encontramos las características de un discurso infantil que privilegia el gesto y la dramatización escénica.

Recurrimos al análisis de las secuencias para poder seguir los procesos dinámicos y los circuitos por los que transita la producción de sentido.

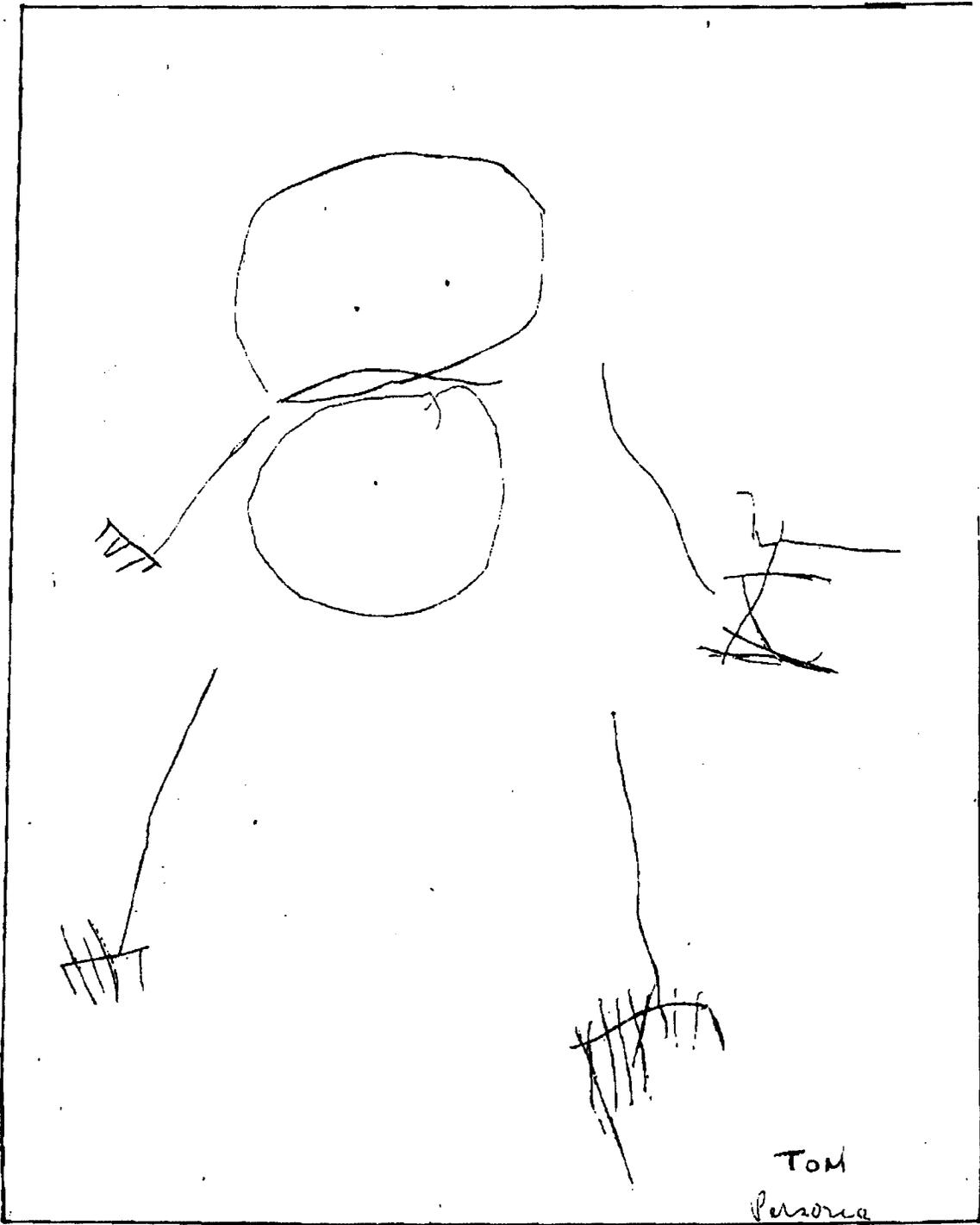
La construcción diagnóstica final se realiza en base a la integración de tres perspectivas de lectura que dan cuenta no sólo de los procesos de estructuración psíquica del niño sino que indagan en los contextos intersubjetivos que lo marcan tanto desde lo familiar como desde las instituciones formadoras de la infancia.

Referencias bibliográficas

- Aberastury Arminda (1962), *Teoría y técnica del psicoanálisis de niños*. Bs. Aires, Paidós.
- Aberastury A. (1968), *El niño y sus juegos*. Buenos Aires, Paidós.
- Alvarez N. (1999), "Las transformaciones de la producción gráfica en el niño". *Rev. Abreietras Psicodiagnóstico. Nº 2*. La Plata, La Campana.
- Casas de Pereda M. 1999), *En el camino de la simbolización*. Buenos Aires, Paidós.
- García Arzeno M.(1993) *Nuevas aportaciones al psicodiagnóstico clínico*. Buenos Aires, N. Visión.
- Gauthier, G. (1992), *Veinte Lecciones sobre la Imagen y el Sentido*. Madrid, Cátedra.
- Kornblit Analía (1980) "Hacia un modelo estructural de la hora de juego diagnóstica" en *Las técnicas proyectivas y el proceso psicodiagnóstico*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Liberman y Ot.(1982) *Semiótica y Psicoanálisis de niños*. Buenos Aires, Amorrortu
- Rodulfo Marisa (1992) *El niño del dibujo*. Buenos Aires, Paidós.
- Sami-Ali (1972) *El espacio imaginario*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Sami-Ali (1992) *Cuerpo real, cuerpo imaginario*. Buenos Aires, Paidós.
- Wallon, Cambier y ot. (1992) *El dibujo del niño*. México, Siglo XXI.
- Widlöcher D. (1971) *Los dibujos de los niños*. Barcelona, Herder.
- Winnicott D. (1985) *Realidad y juego*. Buenos Aires, Gedisa.



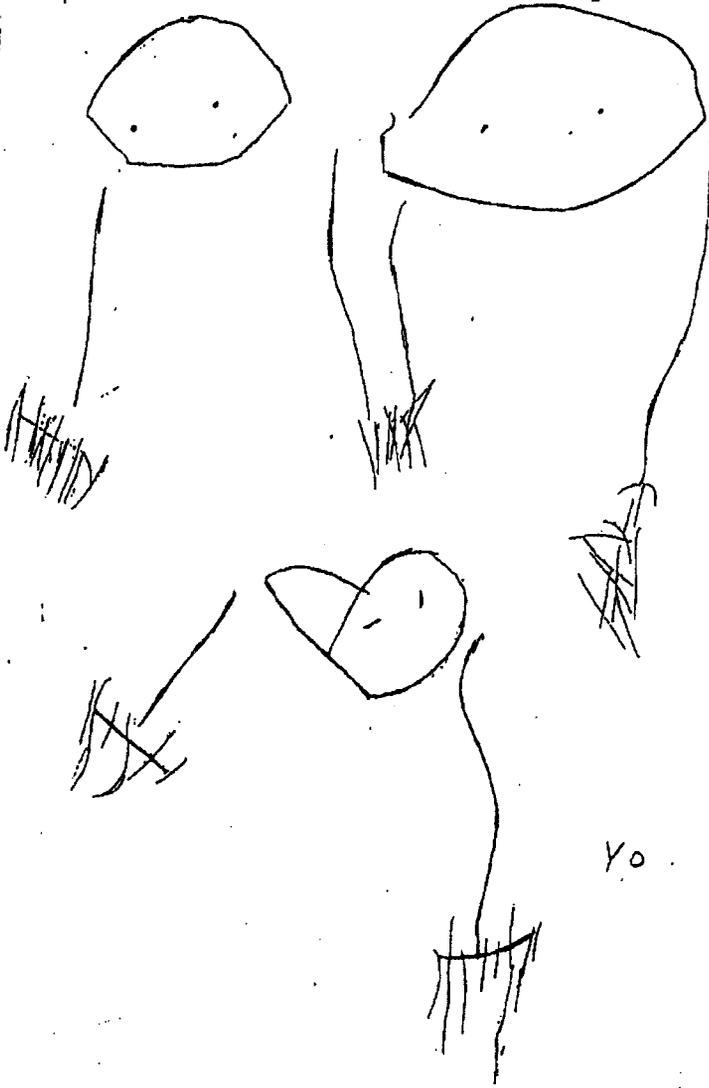
ГОН.



TOM
PERSONA

Papi

Mamá



1- Padre

2- "ki mamá toda desparramada"

3- Yo

Fig. N° 3

Familia
Ton