



**UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL
FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN
CARRERA DE PSICOLOGÍA CLÍNICA**

TÍTULO:

LOS MENORES AUTISTAS EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
REGULAR FRENTE AL PROCESO DE INCLUSIÓN: POSIBLES
MODOS DE ABORDAJE

AUTORES:

Armijos Vélez, Frank Mario
Baquerizo Duarte, Natalia María

TRABAJO DE TITULACIÓN PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL

TÍTULO DE:

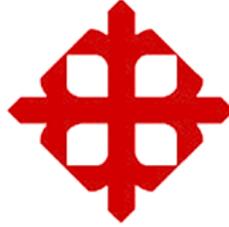
Psicólogo Clínico
Psicóloga Clínica

TUTORA:

Dra. Ortega de Spurrier, Piedad

Guayaquil, Ecuador

2015



**UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL
FACULTAD DE FILOSOFIA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA: PSICOLOGÍA CLÍNICA**

CERTIFICACIÓN

Certificamos que el presente trabajo fue realizado en su totalidad por **Frank Mario Armijos Vélez** y **Natalia María Baquerizo Duarte**, como requerimiento parcial para la obtención del Título de Psicólogo Clínico y Psicóloga Clínica.

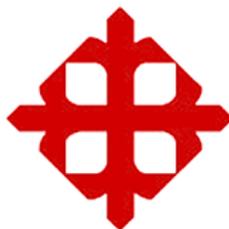
TUTORA

Piedad Ortega de Spurrier

DIRECTOR DE LA CARRERA

Alexandra Galarza

Guayaquil, a los 20 días del mes de febrero del año 2015



**UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL
FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA: PSICOLOGÍA CLÍNICA**

DECLARACIÓN DE RESPONSABILIDAD

Nosotros, **Frank Mario Armijos Vélez** y **Natalia María Baquerizo Duarte**

DECLARAMOS QUE:

El Trabajo de Titulación **LOS MENORES AUTISTAS EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA REGULAR FRENTE AL PROCESO DE INCLUSIÓN: POSIBLES MODOS DE ABORDAJE** previa a la obtención del Título de **Psicólogo Clínico** y **Psicóloga Clínica**, ha sido desarrollado respetando derechos intelectuales de terceros conforme las citas que constan al pie de las páginas correspondientes, cuyas fuentes se incorporan en la bibliografía. Consecuentemente este trabajo es de nuestra total autoría.

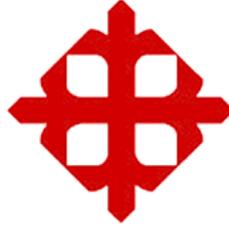
En virtud de esta declaración, nos responsabilizamos del contenido, veracidad y alcance científico del Trabajo de Titulación referido.

Guayaquil, a los 20 días del mes de febrero del año 2015

AUTORES

Frank Mario Armijos Vélez

Natalia María Baquerizo Duarte



**UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL
FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA: PSICOLOGÍA CLÍNICA**

AUTORIZACIÓN

Nosotros, **Frank Mario Armijos Vélez** y **Natalia María Baquerizo Duarte**

Autorizamos a la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, la **publicación** en la biblioteca de la institución del Trabajo de Titulación: **LOS MENORES AUTISTAS EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA REGULAR FRENTE AL PROCESO DE INCLUSIÓN: POSIBLES MODOS DE ABORDAJE**, cuyo contenido, ideas y criterios son de nuestra exclusiva responsabilidad y total autoría.

Guayaquil, a los 20 días del mes de febrero del año 2015

AUTORES

Frank Mario Armijos Vélez

Natalia María Baquerizo Duarte

AGRADECIMIENTO

En primer lugar, quiero agradecer a mis padres por su entrega, su tiempo pero especialmente por aquel escepticismo inicial que fue convirtiéndose en plena confianza con el paso de los semestres; gracias por su paciencia, sus consejos y su experiencia. Gracias también a mi hermana quien fue mi primer pilar en el inicio de mi carrera.

A mi esposa, quien estuvo en cada desvelo, en cada duda que surgía de las lecturas, en cada momento de la elaboración de este trabajo de titulación. Mi amor, te quedo agradecido por tu comprensión, tu paciencia y por cada momento en que me levantaste el ánimo cuando pensaba claudicar.

A mis profesores quienes aportaron con su experiencia y vasto conocimiento a mi futuro como profesional, pero en especial, a mi tutora la Dra. Piedad Ortega de Spurrier quien con su rigurosidad, constancia, vocación y amor por el saber forjó en mí el interés por la clínica del detalle.

Le agradezco a mis amigos y compañeros, quienes evocaban la teoría en cada conversación ya sea a modo de broma o de cuestionamiento.

Finalmente, nada de esto hubiera sido posible sin la ayuda de Dios, quien puso en mi camino a las personas antes mencionadas y me otorgó la inteligencia y fortaleza para convertirme en la persona que soy ahora.

Frank Mario Armijos Vélez

AGRADECIMIENTO

Agradezco a mis padres por su apoyo incondicional en todo mi transcurso académico.

A nuestra tutora, Piedad Ortega de Spurrier, por habernos acompañado en este importante paso de nuestra carrera.

Natalia María Baquerizo Duarte

DEDICATORIA

Quiero dedicar este trabajo a mi hijo, Santiago, quien desde su nacimiento hizo que esta tesis tomara otro sentido. Por todas aquellas veces en que con su sonrisa y sus abrazos, me reanimaba, por aquellos momentos en que el estrés y la duda se hacían presentes, pero con tan solo decirme 'papá' entendía que la vida se trata de disfrutar aquellos momentos únicos.

A mi esposa, mi pilar permanente, quien con paciencia y amor hizo que este trabajo de titulación sea una experiencia placentera y gratificante.

A mis padres y a mi hermana, quienes con su apoyo, consejos y disciplina aportaron de gran manera a mi formación como futuro profesional. A mi padre por su comprensión, dedicación y, principalmente, por actuar con sabiduría en todo momento. Pero en especial a mi madre, a quien le debo ese amor por el saber, por las letras, por el comportamiento humano; sin querer, ella trazó en mí un esbozo de psicólogo... y he aquí los frutos.

Frank Mario Armijos Vélez

DEDICATORIA

A mis abuelos, por sus enseñanzas, compañía y por ser ejemplos a seguir en todos los aspectos de la vida.

A mis hermanos.

Natalia María Baquerizo Duarte



**UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL**
FACULTAD DE FILOSOFIA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA: PSICOLOGÍA CLÍNICA

CALIFICACIÓN

Dra. PIEDAD ORTEGA DE SPURRIER

ÍNDICE GENERAL

| | |
|---|-------------|
| RESUMEN..... | XIII |
| ABSTRACT..... | XIV |
| INTRODUCCIÓN..... | 1 |
| CAPÍTULO I – TEMA DE INVESTIGACIÓN..... | 3 |
| EL TEMA | 3 |
| JUSTIFICACIÓN..... | 3 |
| PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN..... | 5 |
| PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN..... | 7 |
| OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN..... | 8 |
| OBJETIVO GENERAL..... | 8 |
| OBJETIVOS ESPECÍFICOS..... | 8 |
| CAPÍTULO II – MARCO TEÓRICO | 9 |
| 1. EL NIÑO Y LA ÉPOCA | 9 |
| La Antigüedad | 9 |
| La Edad Media | 12 |
| El Renacimiento | 14 |
| La Modernidad..... | 15 |
| La Posmodernidad | 16 |
| 2. LOS SÍNTOMAS EN LA INFANCIA – LOS SÍNTOMAS DEL NIÑO | 17 |
| Síntoma en Freud, Síntoma en Lacan..... | 17 |
| Los síntomas en la infancia..... | 21 |
| Los síntomas del niño | 24 |
| 3. LA CONSTITUCIÓN SUBJETIVA: EL NIÑO DE OBJETO A SUJETO | 25 |
| El Estadio del espejo..... | 26 |
| La alienación | 29 |
| La separación..... | 33 |
| El anudamiento borromeo y el sinthome | 35 |
| 4. EL AUTISMO DESDE EL PSICOANÁLISIS LACANIANO | 39 |
| ¿Qué es el autismo? | 39 |
| El Otro que no existe..... | 40 |
| La forclusión del agujero | 42 |
| El encapsulamiento autista | 43 |
| Neo-borde, retorno del goce y objeto autista..... | 44 |

CAPÍTULO III – UNA INCLUSIÓN EDUCATIVA *POSIBLE* EN EL AUTISMO.46

| | |
|--|----|
| 1. ¿QUÉ ES LA EDUCACIÓN INCLUSIVA?..... | 46 |
| Inclusión educativa en Ecuador | 47 |
| 2. LA NORMA: DE LO HOMOGENIZANTE A LO SINGULAR..... | 49 |
| Concepción médica, estadística y teleológica de la norma | 49 |
| Las fronteras entre “lo normal y lo patológico” | 50 |
| De la tendencia homogenizante a una posible inclusión en el Otro | 52 |

**CAPÍTULO IV.- POSIBLES MODOS DE ABORDAJE CON MENORES
AUTISTAS DENTRO DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS REGULARES55**

| | |
|--|-----------|
| METODOLOGÍA..... | 62 |
| CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES..... | 63 |
| BIBLIOGRAFÍA..... | 66 |

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

| | |
|---|----|
| Figura 1: El esquema óptico de "Observación sobre el informe de Daniel Lagache" en "Escritos 2" (Lacan, 1971: 654) | 28 |
| Figura 2: La alienación. En "Fantasma". Recuperado de la Revista: "Psicoanálisis: ayer y hoy" (Fuentes, 2009) | 29 |
| Figura 3: La alienación. En "Los cuatro conceptos fundamentales de psicoanálisis" (Lacan, 1964: 219) | 30 |
| Figura 4: O la bolsa, o la vida. En "Los cuatro conceptos fundamentales de psicoanálisis" (Lacan, 1964: 220) | 31 |
| Figura 5: La alienación. En "¿Qué es el autismo?" (Tendlarz & Álvarez, 2013: 49) | 33 |
| Figura 6: La separación. En "¿Qué es el autismo?" (Tendlarz & Álvarez, 2013: 56) | 33 |
| Figura 7: Los tres anillos separados, después unidos por el sinthome, cuarto. En El Seminario. Libro XXIII: El Sinthome (Lacan, 1975: 21) | 38 |

RESUMEN

El proceso de educación inclusiva se ha convertido en una de las grandes fortalezas del gobierno actual del Ecuador, logrando que los ciudadanos ecuatorianos, libres de discriminación, tengan derecho y acceso a una educación adecuada. No obstante, aún teniendo normas y leyes que velan por el derecho a la educación de cada sujeto ecuatoriano, se presentan casos particulares, cuyas características dificultan un proceso de inclusión exitoso. Nos referimos al autismo, estructura subjetiva que debido a sus singularidades, requiere de una adecuación según cada persona más no de un trato uniforme.

Esta investigación tiene como objetivo general el desarrollo de posibles modos de abordaje desde el psicoanálisis lacaniano con menores autistas dentro de las instituciones educativas regulares, basándose en el Acuerdo N° 0295-13 emitido por el Ministerio de Educación del Ecuador en octubre del 2013. El tema surge a partir de los cuestionamientos hechos sobre las distintas maneras de intentar incluir exitosamente a un niño autista dentro de un aula regular. Los modos de abordaje propuestos en este trabajo de investigación son planteados con el fin de servir como herramientas flexibles, según el caso que se presente en una institución educativa regular, para que pueda haber una inclusión posible de menores autistas.

Palabras Claves: autismo, objeto autístico, forclusión del agujero, neborde, modos de abordaje, inclusión educativa.

ABSTRACT

The process of inclusive education has become one of the great strengths of the current Ecuadorian government, allowing citizens to have the right and access to an adequate education free of discrimination. However, even with laws and rules that ensure the right to education in Ecuador, specific cases present themselves every day with characteristics that do not let the process of inclusion to be completely successful. We are referring to autism, a subjective structure that, because of its particularities, requires a specific adaptation depending on the singularities of each case instead of a uniform and generalized treatment.

The general objective of this investigation project is to develop possible methods of approach with autistic children based on lacanian psychoanalysis in regular educational institutions, considering the Agreement No. 0295-13 issued by the Ministry of Education of Ecuador in October 2013. The subject arises from the questions made regarding the different ways of trying to include an autistic child successfully in a regular classroom. The modes of approach suggested in this research are established to serve as possible and flexible tools depending on each case that may present itself in a regular educational institution so that there can be a possible inclusion of children with autism.

Keywords: autism, autistic object, foreclosure hole, neo edge, addressing modes, educational inclusion.

INTRODUCCIÓN

El autismo es comúnmente definido como un trastorno neurológico caracterizado por “impedimentos sociales, dificultades en la comunicación, y patrones de conducta estereotípicos, restringidos y repetitivos.” (Instituto Nacional de Trastornos Neurológicos y Accidentes Cerebrovasculares, 2009). Desde el psicoanálisis lacaniano, el autismo es definido como una estructura que, como resultado de “la insondable decisión del ser” (Lacan, 1971), elige no ser tomado por el Otro (madre, padre, etc.) quedándose fuera del lenguaje lo que imposibilita su comunicación y relación con el resto del mundo. Al no dejarse ser tomado por el Otro desde un principio, este se vuelve desconocido, incomprensible e insoportable para el autista, dificultando aún más cualquier intento de lazo social. Son esta y otras particularidades de los autistas lo que los convierten, socialmente, en seres difíciles de manejar, descifrar y más que nada entender, puesto que sus respuestas frente a cualquier manifestación varían según cada autista. Las singularidades de cada caso obstaculizan procesos sociales que se espera que fluyan natural y moderadamente, especialmente la educación.

Desde hace algunos años se empezó en el Ecuador a desarrollar un proyecto conocido como Proyecto de Inclusión Educativa, el cual tiene como objetivo *incorporar* a todo niño, adolescente o adulto con capacidades especiales o dificultades manifiestas sean estas de orden físico y/o psíquico a escuelas regulares o especializadas para poder así recibir una educación adecuada. Este proyecto ha sido trabajado y se ha convertido en un proceso de inclusión educativa a nivel nacional acompañado con su respectiva normativa emitida por el Ministerio de Educación. Dentro de este cuerpo de normas, se vela por los derechos de cada ciudadano ecuatoriano sin importar

su capacidad física o intelectual, abriéndole las puertas a todo el país a la educación.

A pesar del gran intento por *incluir* a toda la ciudadanía, aparecen ciertas realidades que dificultan el proceso de inclusión como las particularidades del autista, quien no sólo es diferente entre la sociedad considerada “normal” sino también entre los demás autistas. Esto significa que, los modos de abordaje para un trabajo posible con un sujeto autista pueden ser diferentes; lo que le funciona a uno no necesariamente le va funcionar al otro de la misma manera. En el caso de la educación, específicamente, se debe buscar maneras que no sólo *ayuden* al autista sino también, le posibiliten un intento de estabilidad y vinculo social para de esta manera poder ir introduciéndolo al lenguaje, basándose – ¿por qué no? – en los recursos aparentemente precarios que el mismo autista nos puede presentar; en otras palabras, pasar de los *impedimentos* a las *posibilidades*.

CAPÍTULO I – TEMA DE INVESTIGACIÓN

EL TEMA

El tema del proyecto de investigación se titula:

“Los menores autistas en la institución educativa regular frente al proceso de inclusión: posibles modos de abordaje”

JUSTIFICACIÓN

El siguiente trabajo de titulación, contribuye a dos objetivos del Plan Nacional – Buen Vivir. El primero es “Mejorar las capacidades y potencialidades de la ciudadanía” (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, 2013) en tanto se trata de un trabajo que apunta a proporcionar información para potencializar el proceso de Inclusión Educativa que se está llevando actualmente en nuestro país, cuya finalidad es que dicho material investigativo permita la preparación adecuada no sólo para los educadores dentro del proceso, sino también, especialmente, para los psicólogos clínicos que forman parte de él, para contribuir al objetivo “Mejorar la calidad de vida de la población”. Esto va fuertemente de la mano del proceso de “Inclusión Educativa” en tanto busca mejorar el nivel de educación y eliminar la segregación.

Nuestro trabajo de titulación brinda información necesaria para poder optimizar esta inclusión partiendo de la pregunta ¿cómo incluir a quien de entrada está excluido?, es decir, en el caso de los autistas no pueden acceder al lazo social ya que no hay una alienación al significante en primera instancia, por lo tanto, creemos que sí existe la iniciativa y empeño para llevar a cabo este

proceso por lo que se debe realizar de la mejor manera posible, razón por la cual nuestro trabajo –que parte de una investigación a nivel teórico– sirve como una gran herramienta de apoyo y conocimiento.

Actualmente, en nuestro país se están empezando a llevar a cabo distintos programas y servicios de Educación Inclusiva, cuyo propósito es educar a “cada niño, joven y adulto, en todos los niveles, hasta el límite máximo correspondiente, en la escuela, colegio o talleres de autonomía funcional, ofreciéndole servicios de apoyo.” (Grossman, 2008) Este nuevo proceso implica, indudablemente, una preparación especializada para aquellos encargados de educar y servir a dichos ciudadanos.

El fin de este trabajo es dar a conocer, en primer lugar, una posible realidad con la que cualquier institución educativa es capaz de encontrarse: el autismo, pero para ello es importante delimitar el campo del autismo. En segundo lugar, explorar de qué manera se pueden encontrar vías posibles de inclusión para niños autistas, es decir, formas de abordaje que parten de los recursos propios, un tanto bizarros o raros que les sirve para habitar de alguna forma el mundo, la escuela.

Lamentablemente, el autismo es un tema muy poco conocido y estudiado en cuanto a su abordaje psicológico dentro de la mayoría de instituciones educativas de nuestro país, o en su defecto son abordados dentro de lo que engloba los trastornos psiquiátricos viéndolo como algo netamente orgánico y no de modo subjetivo y estructural a partir del psicoanálisis.

La realidad mundial es que los casos de autismo han ido aumentando en lugar de disminuyendo, lo cual creemos que hay una demanda y necesidad implícita por ser estudiado a profundidad. “El *Centro para el control y prevención de enfermedades* (CDC) de EE.UU. ha afirmado en marzo de 2011 que 1 de cada 88 niños padece autismo, por lo que en ese momento se

consideraba que ese porcentaje revelaba un cuarto más de niños autistas del año 2009, y que desde el año 2007 hasta el año 2011 se produjo un crecimiento del 78%.” (Tendlarz & Álvarez, 2013: 23). Además, el autismo requiere de suficiente conocimiento teórico al igual que experiencia ya que se trata de personas con un psiquismo frágil.

Debido a que nuestro trabajo explorará su aspecto teórico, las formas de abordaje con las personas con autismo que implica la inclusión de alumnos con esta estructura dentro de una institución educativa, va enlazado con el rol posible del psicólogo clínico que acompaña al autista, el impacto social será benefactor y útil en tanto se trata del abordaje de un tema que es muy hablado actualmente en nuestro país: la inclusión educativa. Así mismo, es un trabajo que trata un tema controversial y estigmatizado por nuestra sociedad, por lo que su impacto y alcance es de gran importancia.

Nuestro objetivo en cuanto a este trabajo es generar un cuestionamiento teórico que dé como resultado pautas y formas de abordaje del autista en la institución educativa para que, partiendo de su exclusión estructural, se pueda crear posibilidades de inclusión.

Se trata de una investigación bibliográfica, cuya magnitud es cualitativa, en tanto se enfoca en recopilar información teórica con el fin de poder definir ciertas premisas y pautas con respecto a la inclusión de niños autistas al igual que las formas de abordaje posibles que puede realizar el psicólogo que acompaña al autista en su proceso de inclusión educativa.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

De acuerdo con el material teórico trabajado a lo largo de la carrera y los diversos casos clínicos que los profesores compartían, la experiencia de poder

encontrar en colegios niños que tengan esta estructura subjetiva y junto con el tema de la inclusión educativa en el Ecuador para el desarrollo del Buen Vivir, son motivos por el cual este trabajo apunta a una inclusión *posible* de niños autistas en instituciones educativas regulares.

El tema de la inclusión de niños autistas es importante, ya que, caso a caso, se busca la manera de saber hacer con los recursos que tiene o inventar nuevos recursos para que les permitan establecer una suerte de "lazo social". Estos recursos, que si bien es cierto son subjetivos, no pueden ser evidenciados a simple vista: lo que parece como algo bizarro, extraño o incomprendible para nosotros, resulta benefactor para el niño, ya sean historias raras, algunas actitudes frente los demás, o cuando un niño o niña utiliza algún artefacto que se distingue de los demás, al que Éric Laurent lo denomina "objeto autístico". Mediante estos recursos, el autista puede enfrentar esa angustia causada por su propia fragilidad psíquica.

Frente al autismo en donde no se ha accedido al campo de lenguaje, se presenta la exclusión social manifestada en las Unidades Educativas por las personas que lo integran ya que los niños que son tomados como "raros", son casos diferentes, especiales, en donde no hay un manual que diga cómo se debe hacer con ellos.

Si bien es cierto, el trabajo con niños tanto dentro como fuera del colegio puede ser complicado, ya sea porque su entorno familiar no es favorable o porque presenta síntomas dentro de la escuela que molesten o llamen la atención. En el autismo es aún más complejo.

Las personas con autismo, sean niños o niñas, tienen un modo de vivir totalmente distinto al que estamos habituados, se les dificulta relacionarse con las demás personas, inclusive puede ser nula la interacción con los demás; pueden presentar actitudes diferentes o "raras" que pueden ser, aparentemente,

contraproducentes dentro del aula de clases. Por ejemplo: si se tira al piso, grita, repite las mismas palabras, da vueltas sobre sí mismo, se distrae fácilmente o con la mirada perdida. En otras palabras, estas conductas llaman la atención, que resultan angustiantes y son tomadas del lado del déficit, de lo que no marcha bien y por lo tanto, debe ser corregido. Sin embargo, el autismo no se manifiesta de igual manera en cada niño.

Es importante rescatar que ahí existe un sujeto que padece del orden del mundo, de todo lo que ya está establecido, a saber, las normas. Aquello le resulta angustiante por lo que toda manifestación le resulta intrusiva y ante esto una manera para salir de esta angustia mortificante es el “objeto autístico”. Son estos objetos los que permiten al niño aplacar esta angustia producida por la presencia amenazante de los demás. No es un miedo ni una fobia, es algo “real”, es decir, insoportable e innombrable, carente de toda palabra.

En otras palabras, tanto este objeto como las actitudes del niño le permiten apaciguar dicha angustia, por lo que son recursos que deben ser tomados en cuenta para valerse de ellos y viabilizar de qué manera puede ser posible un trato singular, sin ser tomado como déficit. Es por esto que este trabajo de investigación apunta a facilitar posibles modos de abordaje que favorezcan lo antes expuesto, no como una guía sino más bien para que pueda dar luces y producir preguntas sobre lo que se puede hacer en un trabajo con autistas.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

- ¿Cuál ha sido el lugar del niño a lo largo de la historia?
- ¿Qué posición puede tomar el niño frente al Otro?
- ¿Cómo se constituye un sujeto?

- ¿Qué es el autismo?
- ¿Cuáles son las especificidades del autismo según el psicoanálisis lacaniano?
- ¿Qué es la educación inclusiva?
- ¿Cuáles son las leyes sobre educación inclusiva propuestas por el gobierno ecuatoriano?

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

OBJETIVO GENERAL

Proponer modos de abordaje con menores autistas dentro de instituciones educativas regulares que emplean el proceso de inclusión educativa para orientar distintas posibilidades de atención.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a. Definir las características del autismo desde el psicoanálisis lacaniano.
- b. Analizar la normativa sobre la inclusión educativa basada en el Acuerdo N° 0295-13 emitido por el Ministerio de Educación del Ecuador en octubre del 2013.
- c. Sugerir modos de abordaje con niños autistas dentro de una institución educativa regular.

CAPÍTULO II – MARCO TEÓRICO

1. EL NIÑO Y LA ÉPOCA

Históricamente, la importancia del niño ha sido inestable en tanto su percepción ha sido siempre producto de las tradiciones y creencias culturales de cada época. Para lograr tener un panorama más claro de lo que se entiende por niño en la actualidad, es necesario hacer un recorrido desde la Antigüedad, la Edad Media, modernidad, hasta llegar a la posmodernidad.

La Antigüedad

En la Antigua Grecia, la concepción del niño era caracterizada por una preocupación por su desarrollo físico antes de cualquier otra consideración. Se lee en distintos filósofos de la época, como Aristóteles, quien en distintos escritos, evidencia un gran interés no sólo por el niño sino también por los problemas educativos de la época. En su obra *Política* (libro VII), Aristóteles expone lo siguiente:

[...] hasta los 2 años (primer periodo) conviene ir endureciendo a los niños, acostumbrándoles a dificultades como el frío... En el periodo subsiguiente, hasta la edad de 5 años, tiempo en que todavía no es bueno orientarlos a un estudio ni a trabajos coactivos a fin de que esto no impida el crecimiento, se debe no obstante, permitir bastante movimiento para evitar la inactividad corporal. (Aristóteles, 1323a)

Durante este segundo periodo de crecimiento del niño, la actividad corporal que se pensaba necesaria, que según Aristóteles se la obtenía a través del juego. Entiéndase juego en la época, como emulaciones de las

futuras ocupaciones serias que podría tener el niño una vez considerado como adulto.

En esta época, la educación era liberal y apuntaba al desarrollo cuerpo-mente de los ciudadanos. En un primer momento y hasta la pubertad, se trataba de una instrucción informal la cual cubría la lectura, escritura y educación física. Luego, venía una instrucción formal la que abarcaba filosofía, literatura, ciencia y aritmética (campos que caracterizan históricamente a Grecia). El término *liberal* en relación a la educación, era un poco lejos de la realidad ya que se defendía la necesidad de que únicamente los varones sean escolarizados, dejando a las mujeres a un lado.

En Roma, la percepción de niño cambia drásticamente. En primer lugar, se habla de *paterfamilias*, o los dueños legales del hogar y, por derecho, de todos sus miembros (hijos, esposa, yernos, nueras, esclavos y sus familias). Las mujeres y los niños eran sometidos al poder y autoridad del *paterfamilias*; el Derecho romano no limitaba en absoluto el poder del *paterfamilias*, él era *sui iuris* o, “de propio Derecho”. El *paterfamilias* era “padre, señor, sacerdote, juez y educador de toda la familia” (Delgado, 1998)

En la Antigua Roma, las ceremonias tenían un rol indispensable. Una de las más importantes dentro de la vida de un ciudadano romano era la ceremonia de aceptación al nacer. Esta tomaba lugar inmediatamente después de haber nacido y limpiado por las nodrizas. “El padre con el dedo mojado en saliva, trazaba sobre su frente unos signos destinados a alejar influencias malignas externas” (Delgado, 1998)

A continuación, el niño era envuelto en lienzos como una especie de momia, dejando expuestos solo su cara y extremos de los pies; esta envoltura les impedía cualquier intento de movimiento. Ellos solían permanecer envueltos hasta los 2 años ya que los médicos creían que esto ayudaba el fortalecimiento

de los miembros del niño que, al nacer eran sumamente frágiles y las vendas le daban una mayor consistencia.

Por lo general, si el niño era varón, el padre era quien lideraba la ceremonia frente al dios protector de la casa (*lar familiar*) y lo bautizaba con un nombre propio, el de la familia y un tercer apellido o sobrenombre. Esta ceremonia consistía en que el padre, recoja su hijo desnudo del suelo, levantándolo en sus brazos mientras que recitaba oraciones hacia la diosa Levana (quien concedía de la dignidad humana). Luego, el padre le colocaba alrededor del cuello un medallón de cuero o de oro, dependiendo de la clase social cuyo interior tenía amuletos que se creía le traerían felicidad en el futuro. Se le daba después al niño, sus primeros juguetes que normalmente eran sonajeros, muñecos de distintos materiales como cera, barro, hueso, entre otros. (Delgado, 1998)

No era de costumbre que las madres o *matronas romanas* den de lactar a sus hijos, razón por la cual, recién nacidos eran tomados a cargo por nodrizas y sirvientas de la casa quienes los acompañaban durante los primeros años de vida.

Dado que, toda persona considerada miembro de la familia caía, jurídicamente, bajo el poder del *paterfamilias*, era él quién decidía el destino de sus propios hijos. Podía, si quisiese, venderlos como esclavos en tierras extranjeras, abandonarlos en estercoleros donde podrían ser tomados por cualquier persona o ante la *columna lactaria*. Esta columna estaba ubicada frente al templo de la diosa Pietas (del deber), lugar donde madres solían ir a dar de lactar a sus hijos, mujeres lactantes iban a ofrecer sus servicios y familias de pocos recursos iban a pedir algún tipo de caridad, en especial leche, para poder cuidar de sus recién nacidos. En cuanto a la venta de sus hijos, un *paterfamilias*, bajo norma de las *Doce Tablas*, no podía vender al mismo hijo más de tres veces o éste quedaba libre. Por lo general, aquellos niños dejados

al abandono morían devorados por animales, de hambre o de frío. (Delgado, 1998)

En cuanto a la educación, el niño no era considerado para la misma. Se puede decir que, pedagógicamente, no existía el niño. Se trataba más de, convertir al niño en adulto lo antes posible. Aparece en este periodo, Marco Fabio Quintiliano, abogado y profesor de retórica, considerado por muchos como el “príncipe de los pedagogos romanos”. Él plantea distintos principios útiles para seguir o tomar en cuenta al momento de educar a los niños.

Quintiliano proponía que “la vasija nueva conservará siempre el olor del primer líquido” refiriéndose a la tradición de los padres romanos de darle sus hijos a las nodrizas hasta casi los 7 años para que los críen y cómo estas primeras enseñanzas, dadas por ellas, serían la base con las que crecerá el niño. Recalca consecuentemente, la importancia de la relación entre padre – hijo, la cual debía ser positiva desde un comienzo para que logre concebir en este las mayores ilusiones, poniendo así en él, su mayor esmero y esfuerzo. Este positivísimo lo retoma al hablar de la relación alumno y maestro, planteando la eficacia de la enseñanza dependiente de “la actitud positiva con respecto al aprendizaje y la enseñanza del alumno”. (Delgado, 1998)

La Edad Media

Durante la Edad Media (S. V – XV), periodo caracterizado por el cristianismo, la concepción de niño fue transformada una vez más. Se dejó a un lado la educación física ya que se creía el cuerpo como una posible fuente de pecado. Así mismo, se trataba de una sociedad cuyas creencias giraban alrededor del “pecado original”, el que se creía llevaba al niño a convertirse en un ser perverso si no era socializado y *corregido* a través del castigo y estricta disciplina. (Enesco, 2001) A diferencia de la Antigua Roma, en la Edad Media

no se trataba de una educación liberal sino de “preparar al niño para servir a Dios, a la Iglesia y a sus representantes, con un sometimiento completo a la autoridad de la Iglesia”.

La mujer tenía el papel de madre, ella se encargaba de sus hijos. Al recién nacido se los lavaba en baños de miel y pétalos de rosa; se los fajaba como en los tiempos romanos, pero sólo hasta los 4 o 5 meses de edad, con el fin de evitar deformidades. Los defectos psíquicos o físicos se creían ser provocados por daños sufridos durante un parto complicado, los cuales eran comunes. En el caso de que la madre moría en el parto, el cirujano realizaba una cesárea para salvar al niño. No obstante, esto no era lo que definía el futuro del recién nacido, sino la posibilidad de ser amamantado con leche materna.

Como resultado de las fuertes creencias religiosas, se llegó a creer que si un niño lloraba mucho, era porque estaba pecando o había sido poseído por un demonio, lo cual generó un aumento del número de niños abandonados. La Iglesia creía que el bautizo daba la salvación eterna por lo que ordenaba que todos los niños sean bautizados al nacer o poco tiempo después.

La relación entre los padres y sus hijos no tenía ningún carácter de cariño o afecto puesto que el objetivo de la época era reproducirse; no eran más que un producto u objeto. Se discriminaba a aquellos niños pequeños, débiles y enfermizos, ya que no podían crecer para cumplir el rol de productor y trabajador que debía tener el hombre. Se pensaba del niño como *homúnculo*, o un “hombre en miniatura” en tanto se creía que no existía una evolución como tal sino más bien una transición de un estado inferior a uno superior. Se trataba entonces, de que el niño fuese reformado. La educación no se adaptaba al niño y eran pocos los varones que tenían acceso a la poca educación que se daba.

Philippe Ariès, en su texto *“El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen (hasta S. XVIII)”* (1960), el cual hace un recorrido y análisis de la

familia durante esta época, habla cómo se empezaba a tratar como adultos aquellos niños que ya no necesitaban de cuidados especiales. En torno a la educación, aclarando que las pocas escuelas que habían no estaban divididas por nivel según edades sino por conocimiento. Las *lecciones* eran dictadas en latín ya que se creía inapropiado traducir las escrituras cristinas y enseñarlas en otro idioma.

El Renacimiento

El concepto de familia se transformó a partir del Renacimiento (S. XV - XVI). Esta, se convirtió en un factor importante ya que la unión familiar simbolizaba poder y control, sobre todo en la clase aristócrata. Consecuentemente, la relación entre padres e hijos era más afectiva y fuerte que en tiempos pasados. Se veía cada vez menos a las nodrizas involucradas dentro de las familias y más a las propias madres haciéndose cargo de sus hijos. Sin embargo, los hombres continuaron teniendo más *privilegios* que las mujeres. Ellos podían acceder a la educación y aspirar a casarse con mujeres de clases altas mientras que a las mujeres se las consideraba listas para el matrimonio a partir de los 12 años. Ellas debían encargarse del hogar, de su marido e hijos. Respondían a su padre (si no estaban casadas) o a su marido.

En este periodo se retomaron muchas ideas olvidadas en tiempos anteriores sobre la educación infantil. En primer lugar, se planteó la idea del ser humano como ser que no sólo tenía que cumplir con su *destino* en “el más allá” sino también, en la tierra. Esto tuvo como resultado, la incorporación de nuevos conocimientos como el científico, artístico, filosófico, histórico, matemático, geográfico sin dejar a un lado la educación física. Se empezó a dividir las clases por edades más no por conocimiento y poco a poco, las mujeres empezaron a ser tomadas en cuenta dentro del ámbito educativo. Se resaltaba mucho la importancia de la mente y el cuerpo en un desarrollo continuo, caracterizando la

época por su nueva concepción humanística del aprendizaje al igual que la enseñanza de manera liberal. No obstante, se seguía practicando el castigo físico como medio para potencializar el aprendizaje; era una necesidad.

La Modernidad

No es hasta que ocurre la Revolución Industrial (1760-1840) que la percepción en cuanto a la relación niño-educación tomó un gran giro. Como resultado de dicha la revolución, la burguesía se vio sin la misma demanda de trabajo, por lo tanto, incrementó el desempleo lo que implicó que gran cantidad de niños (anteriormente trabajadores) tuvieran largas horas de “ocio”. Es entonces que se plantea la educación para los niños como objetivo principal; se genera la necesidad de escolarizarlos. (Enesco, 2001)

A partir del siglo XVI, surgieron tres cambios fundamentales que reflejan, por primera vez, una real importancia con respecto al sentimiento *de infancia*. Primero, se apuntaba a preservar la vida del niño ya como un valor. “Librar a un niño de la enfermedad y de la muerte prematura, repeler la desgracia intentando curarlo: ésta es en adelante la meta de los padres angustiados” (Ariès y Duby, 1992). Por otro lado, John Locke (1695), un gran pedagogo europeo de la época, recalca lo importante que son los cuidados que los padres le deben brindar a sus hijos, no sólo para poder conservar su estado de salud, sino para aumentarlo de tal manera que el cuerpo se vuelva más fuerte ante enfermedades. Por primera vez, cada hijo dentro de la familia es tomado como un individuo que no sólo debe estar saludable sino también educado y capaz de sostenerse en el mundo una vez que sea adulto.

Un segundo cambio fue la función de la madre, quien ahora tenía el derecho a vivir y a poder sentir placer. Dado que muchas madres, sobre todo las más adineradas, contrataban alguien que las ayude con sus hijos, alguien

que los críe, implica una libertad no sólo de responsabilidades, sino también de tiempo para hacer lo que ellas quisiesen.

Por último, aparecen un gran número de colegios y estructuras educativas. La escuela se encargaba de preparar al niño para lo que se incluyeran en el mundo adulto, lo cual tuvo una gran influencia en la progresiva separación entre el adulto y el niño. (Ariès, 1987). Es importante agregar que, a pesar de este gran paso, el modo de educación continuó siendo bastante rígido.

John Locke logra identificar dos tendencias contrapuestas durante este tiempo. Por un lado se encuentran aquellos padres “demasiado apasionados” por sus hijos, tomando a cada hijo nuevo como un “nuevo niño”, dándole bastante importancia y atención. Por otro lado, se encuentran los padres “moralistas”, quienes se creían esta nueva manera de educar y criar a los hijos, no era más que una manera de degenerar a la raza, siendo capaces de incurrir en una imparable indulgencia. (Locke, 1965)

La Posmodernidad

En el siglo XIX, el Estado pasa a intervenir limitando el trabajo infantil ya que se había llegado a la conclusión que éste no era más que la barrera más grande para lograr la escolaridad. Consecuentemente, la escuela toma el lugar del “ámbito por excelencia de la infancia.” (Iglesias, 1996) Es en este momento en la historia que el Estado empieza a velar por el niño e incluye su figura y la del adolescente dentro del Derecho, creando cuerpos jurídicos, leyes, códigos, tribunales, etc. para ellos, especialmente en cuanto el Derecho Penal.

Ya casi a finales del siglo XIX, empiezan estudios científicos del niño. En ciertos países la educación se había establecido como una necesidad y obligación. En la medida que fue aumentando el interés por hacer un proceso de educación más eficaz, surgió la necesidad de identificar los niños con

desarrollos “normales” y aquellos que no. Esto dio como resultado, el primer desarrollo de “instrumentos de medida del desarrollo”, como fue el test “La Escala de la Inteligencia” de Binet y Simón en 1905. (Enesco, 2001)

En la actualidad, se podría decir que se está descubriendo una nueva infancia en tanto, como resultado de la globalización, se intenta definir no sólo las edades que limitan la misma, sino las características e implicaciones. La realidad es que el niño que fue hace más de veinte cinco años, ha sido transformado y *manipulado* por los distintos cambios que ha sufrido la sociedad actual. Se habla de una modificación de tradiciones, creencias, comportamientos, estereotipos y hasta leyes y normas que, ya que modulan y modelan no sólo a los padres sino también a los hijos.

Poco a poco se está dejando a un lado la idea de padres autoritarios, refiriéndonos a ellos quienes deben inculcar las leyes, límites y crianzas a sus hijos. Ahora se trata más bien de una continua necesidad por satisfacer no sólo las necesidades de los hijos, sino también los caprichos. Los padres han ido perdiendo su lugar en el hogar, lo cual repercute indudablemente en el crecimiento y estructuración subjetiva del niño desde muy temprana edad. Esta fragilidad en la relación padres-hijos y la pareja es, indudablemente una consecuencia de la sociedad en la que nos encontramos hoy, una que a pesar de traer un sin número de beneficios, ha generado cambios en las maneras de responder a obstáculos o situaciones *complicadas* que se nos presentan.

2. LOS SÍNTOMAS EN LA INFANCIA – LOS SÍNTOMAS DEL NIÑO

Síntoma en Freud, Síntoma en Lacan

Para poder hablar de los síntomas en la infancia y posteriormente del niño es pertinente, sin duda alguna, retomar el concepto y función de síntoma

como tal. En el campo médico, el síntoma es considerado una señal, o mejor dicho, una alerta de la posible existencia de algún tipo de lesión o alteración a nivel biológico: escalofríos, mareos, distermia, náusea, etc. Sin embargo, desde el psicoanálisis, la concepción de síntoma es otra.

En primer lugar, Freud en la Conferencia 17: *El sentido de los síntomas* plantea el síntoma como aquello que tiene un *sentido* y a su vez está relacionado con las vivencias del paciente, diciendo que “El sentido de un síntoma reside, en un vínculo con el vivenciar del enfermo.” (Freud, 1917: 246, 247). Posterior a esto, en la Conferencia 18, aclara que dicho sentido “es por regla general inconsciente”; además, plantea el síntoma en relación a *una experiencia* o escena traumática durante la primera infancia del sujeto, trauma caracterizado por su abrumador carácter sexual que invade al niño quien no está en capacidad aún para darle un significado teniendo como resultado que este sea reprimido. Es esta *fijación al trauma* y su represión, lo que le da al síntoma su carácter inconsciente, como se dijo anteriormente. En este momento Freud habla del síntoma en su carácter de *sustituto* de algo diverso que está interrumpido y forzado a permanecer inconsciente. (Freud, 1917: 255,256). Es decir, el síntoma aparece como una respuesta necesaria frente a la imposibilidad de liberar aquellas pulsiones *rechazadas* inconscientemente por el sujeto. En su Conferencia 23, *Los caminos de la formación del síntoma*, Freud se refiere a los síntomas neuróticos como “el resultado de un conflicto que se libra en torno de una nueva modalidad de la satisfacción pulsional. Las dos fuerzas que se han enemistado, vuelven a coincidir en el síntoma.” (Freud, 1917). Esta “satisfacción pulsional” se da en el mismo cuerpo del sujeto, dándole la vuelta al objeto para regresar *sobre* la zona erógena. En esta conferencia Freud aporta un concepto importante en cuanto al carácter *repetitivo* del síntoma:

El síntoma repite de algún modo aquella modalidad de satisfacción de su temprana infancia, desfigurada por la censura que nace del

conflicto, por regla general volcada a una sensación de sufrimiento y mezclada con elementos que provienen de la ocasión que llevó a contraer la enfermedad [...] es irreconocible para la persona, que siente la presunta satisfacción más bien como un sufrimiento y como tal se queja de ella. (Freud, 1917)

Finalmente, Freud en *Inhibición, síntoma y angustia* (1926), Freud plantea al síntoma como uno de los *destinos de la pulsión* ya que éste funciona como una forma alterna de satisfacción, una salida que la pulsión busca al verse incapaz de lograr la satisfacción de forma directa y rápida ya que dicha salida es truncada por la defensa. Además, Freud toma al síntoma como un *mensaje* capaz de ser descifrado lo que significa la posibilidad de encontrarle sentido, el sentido de los síntomas, como se explicó anteriormente. Él lograr descubrir aquel sentido revelaría la verdad oculta del síntoma: aquel episodio originario o primario del niño, en el cual fue expuesto a “una irrupción excesiva en el orden del placer” (Solano, 1992).

En resumen, el síntoma para Freud tenía:

- Un sentido
- Es inconsciente
- Tiene relación a una experiencia traumática en la primera infancia
- Dicho trauma tiene carácter sexual
- Tiene carácter de sustituto
- Es resultado de un conflicto
- Tiene carácter de repetición

Años después, Jacques Lacan, psiquiatra y psicoanalista francés, reformula el psicoanálisis haciendo un “Retorno a Freud”, profundizando su teoría y en ella está la teoría del síntoma establecida por Freud, expandiéndola y luego, en sus últimas enseñanzas, dándole un giro.

En primera instancia, Lacan retoma de Freud la formación del síntoma como “una formación de compromiso, entre la defensa y lo reprimido” (Cosentino, 1999); desde ahí emprendió su abordaje bajo la vertiente del significante. Retoma al síntoma en su condición de ser hablado por el analizante, o aquel que consulta; “[...] el síntoma es una metáfora” (Lacan, 1971) refiriéndose a las características del síntoma como formación del inconsciente, la condensación y el desplazamiento, en Lacan esto sería la metáfora y la metonimia, respectivamente; pero sobre todo a su naturaleza de mensaje cifrado, indudablemente, pero dirigido siempre al Otro, intentando decirle algo. Este “algo” que se quiere transmitir a través del síntoma es un *saber inconsciente* en tanto el sujeto no sabe cuál es.

Ahora, es importante resaltar cómo en el transcurso del trabajo de Lacan, se estableció la existencia de dos caras del síntoma. La primera es la simbólica, en tanto se le puede dar un sentido, una historia y la otra es real, ya que se goza de él.

Es importante recordar que Freud habla de una necesidad por satisfacer la pulsión como génesis del síntoma, sin embargo, Lacan resalta la inexistencia de una satisfacción posible para la pulsión sino que se trata, más bien, de una falta estructural que el sujeto no quiere aceptar ni conocer, sólo la busca suplir; esta es la función del síntoma: sustituir aquella falta primordial “aún al costo de un goce destructivo”. (González 2013)

Es a partir de este *descubrimiento* que Lacan, en sus últimas enseñanzas, determina la segunda cara del síntoma, la del goce: “[...] el síntoma no es definible de otro modo que por la manera en que cada uno goza del inconsciente en tanto que el inconsciente lo determina.” (Lacan, 1975). A partir de esto se logra entender la resistencia por parte del sujeto para conocer aquella verdad que yace en el síntoma que, en pocas palabras, revelaría la posición de goce del sujeto. “[...] la verdad halla en el goce cómo resistir al

saber. Esto es lo que el psicoanálisis descubre en lo que se llama síntoma.” (Lacan, 1988).

Los síntomas en la infancia

Gustavo Stiglitz, en su artículo *Miedos y angustia en la infancia. Las fobias hoy* (2011), se refiere a la infancia como “una época de la vida y un tiempo lógico”, recalcando cómo, en nuestras fantasías, recuerdos, experiencias, etc., nos sigue *acompañando*. De manera casi poética, Stiglitz refiriéndose a la infancia dice que “vive en nosotros a través de la novela familiar”. Desarrolla esta idea como aquella construcción que cada sujeto hace de aquellas fantasías que se crearon frente a: la diferencia sexual, la pregunta por el deseo del Otro y el enigma del origen del sujeto, vida y los misterios del goce del cuerpo. Todas estas tomando lugar en los primeros años de vida de cada persona.

Es evidente en la contemporaneidad, una mayor preocupación por los síntomas que surgen durante esta *etapa* ya que cada día se ven más dentro del hogar como en la institución educativa; estos son también los dos espacios en los que el niño pasa la mayor parte de su tiempo. Si bien es cierto, las molestias y quejas han aumentado por parte de padres como profesores en cuanto a los síntomas que se presentan hoy en día. Pero, ¿cuáles son los síntomas en la infancia?, ¿a qué están respondiendo? Stiglitz hace hincapié en el hecho que, no hay síntoma si no existe padecimiento.

Entre los síntomas más abundantes se encuentra el famoso *fracaso escolar*. Entiéndase fracaso escolar como aquel estancamiento o imposibilidad de *seguir*, puesto que en el ámbito escolar a lo que se apunta es el ascender progresivamente de nivel en nivel, en un tiempo cronológico no *fracaso* por algún tipo de *deficiencia* sensorial o intelectual.

Uno de los factores más influyentes de este síntoma, es la demanda, de los padres, del maestro, de la sociedad y del niño. Anny Cordié en *Malestar en el docente* (1998), expone que “las demandas procedentes del Otro – sociedad, sistema educativo, padres – pesan gravemente sobre cada uno de los protagonistas, pero condicionan también las relaciones que anudarán entre ellos”.

La demanda es necesaria hasta cierto punto; la cuestión es el grado de exigencia, puesto que si este es muy alto el niño corre el riesgo de no poder tolerarlo y reaccionar de manera *obstaculizadora* para la educación y el desarrollo de él como sujeto social. Es esta demanda desmedida e imperativa por parte del Otro la que, por lo general, es *culpable* de los síntomas que presenta el niño.

La demanda del Otro y el éxito durante este periodo de vida en particular, se acompañan paralelamente. ¿De qué manera? El Otro le demanda “sé un buen alumno, estudia, esfuérate, consigue el éxito”. Al introducir el “éxito” en el discurso hacia el niño, se alude ya al comienzo de lo social: si fracasas en el colegio, fracasas en la vida. (Cordié, 1998) Este pedido, muchas veces tomado como una orden, se convierte en un peso para el niño, usualmente desde muy temprano, haciéndole sentir exigido resultados que tal vez aún no es capaz de alcanzar (pero esto no lo sabe). Es en aquí donde lo social y la problemática como tal del sujeto se articulan, y se puede evidenciar el fracaso escolar como “un síntoma de partida en la inhibición intelectual”. (Cordié, 1998)

Ahora, ¿qué papel juegan las expectativas de los padres en el desarrollo del niño? El niño, una vez introducido al ámbito escolar y luego de haber pasado por un proceso de *separación* de los padres, se pregunta constantemente ¿qué quieren de mí?, ¿qué ganan ellos?, ¿qué satisfacción personal anhelan con aquello que quieren de mí? Es entonces que se introduce *la cuestión del deseo inconsciente*. Se trata de un deseo velado pero que el

niño puede experimentarlo como una *aspiración* porque él *repare* o *mejore* sus vidas (la de los padres). Consecuentemente, el niño se ve capturado por el deseo de los padres, en la posición del objeto del fantasma de ellos. “[...] él es el punto pivote de su neurosis y no puede sustraerse a este influjo salvo haciéndose el muerto: cierra entonces todas las salidas, en particular la de su inteligencia” (Cordié, 1998) En estos casos, también conocidos o referidos como “anorexia escolar”, se evidencia mediante las manifestaciones del niño como su propio deseo responde “no” frente al imperativo del Otro.

La causa de la agresión o violencia, síntoma también en la infancia, depende algunos factores. En primer lugar, como se mencionó anteriormente, la demanda por parte del Otro la cual, en exceso o en falta, tiene repercusiones en la estructuración subjetiva del sujeto. Hablamos ya del exceso de esta, pero ¿qué puede ocurrir cuando no hay demanda?, ¿cómo responde el niño cuando no hay deseo en el Otro? Se podría decir que si el Otro no manifiesta su deseo o demanda, es como si no estuviera; figurativamente sí, pero no como un Otro que acoja al niño y le otorgue una *estructuración*. Cuando no se cuenta con el Otro, se generan respuestas sintomáticas como peleas, agresiones, etc. En el caso de los niños, se puede manifestar más en problemas entre pares ya sea golpes, insultos, aislamiento.

Estas respuestas sintomáticas generan malestar, pero a su vez hay un goce de por medio que el niño no puede dar cuenta, se le dificulta nombrarlo, hablarlo ya que es inconsciente, por lo que, en primera instancia, no se implica en lo que ocurre; por ello una vez que se establezca la diferencia entre el niño como síntoma del Otro y el síntoma propio del niño, se abre la posibilidad de poner aquello en palabras.

Los síntomas del niño

Hablar de los síntomas del niño, más allá de una pluralidad implica una invitación a discernir qué síntomas le pertenecen al niño y qué le pertenece al Otro parental, educativo, etc., pero también a puntualizar el síntoma propio del niño.

Freud ya lo mencionó en la Conferencia 23 indicando que el síntoma es algo irreconocible para la persona y que el sufrimiento del cual se queja, encierra una satisfacción. (Freud, 1917) Sin embargo, el niño no puede reconocer enteramente lo que proviene de él, por lo que en un primer momento puede no quejarse, se calla, no dice aquello que lo perturba porque él mismo *no sabe* qué es, por este motivo, lo manifiesta en el cuerpo y esto se dirige al Otro; esto no merma el padecimiento que encierra, ya que “El sufrimiento del síntoma es silencioso, no pasa de entrada por la palabra y puede adoptar, paradójicamente, la forma de un goce... este sufrimiento está dirigido al Otro.” (Cordié, 1998: 164)

La maniobra es realizar el pasaje del decir del Otro, de lo que los demás consideran como síntoma al malestar propio del niño, que pueda en primera instancia quejarse de él, pero sólo hay síntoma cuando este le produce al sujeto un cuestionamiento, una pregunta, ya aquí se da la implicación, “Esta implicación dará cuenta de una independencia o separación a nivel de la satisfacción del parleur de la pura condición de objeto del Otro” (Velásquez, 2013: 16, 17). Es preciso que esto se dé ya que lo que se produce en el niño, el síntoma, más allá de los fenómenos en el cuerpo, de lo observable, es lo que se presenta como *contingente*, sorpresivo e imprevisto que tiene su cuota de angustia. Mediante la elaboración de Lacan sobre lo real podemos dar cuenta de que en el síntoma, si bien tiene una cara significativa (perteneciente al registro simbólico en el cual se puede elaborar una historia) también tiene una

cara de goce, una cara real (indecible, inimaginarizable, contingente) que angustia al sujeto, pero a su vez no lo engaña.

José Fernando Velásquez, en su seminario *Cuando el síntoma del niño se pone en escena* (2013) da a conocer algunas características del síntoma en Lacan:

- Se lee desde la dimensión real, imposible de comprender.
- Hay una repetición pulsional sin sentido, el “no cesa de no escribirse”; algo carente de traducción.
- La metonimia del goce del Otro; la *lalengua*.
- Como acontecimiento de cuerpo.
- Es una solución al goce activo de la pulsión.
- Construcción singular del acontecimiento del cuerpo; cuerpo silencioso afectado de goce.

Hay un entramado en el síntoma que resulta imposible de comprender y de traducir, apegado al *sinsentido*, además implica una repetición (no cesa de no escribirse) cuya aparición es intempestiva, contingente, esto genera un acontecimiento de cuerpo donde el goce se hace presente; finalmente, es la muestra de la singularidad del sujeto, del niño, más allá de los decires y demandas del Otro, su síntoma habla en una *lalengua* particular, en donde hay algo de irreductible pero que muestra lo más propio del parletrê.

3. LA CONSTITUCIÓN SUBJETIVA: EL NIÑO DE OBJETO A SUJETO

Como se mostró anteriormente, caer en el ámbito de la normalidad excluye el funcionamiento singular que tiene cada niño. Un funcionamiento que parte de lo más propio y que establece, en el mejor de los casos, un lazo social, es decir, una relación con el Otro. En la primera enseñanza de Lacan, el Otro

preexiste al sujeto, es decir, desde antes que el niño nazca ya es hablado por sus padres, hay un “baño del lenguaje”, sin embargo, aún no hay sujeto, por ello es necesario que el sujeto advenga, se constituya.

El Estadio del espejo

El estadio del espejo es uno de los primeros escritos de Lacan, allá por 1949 en donde demuestra cómo es la configuración de la imagen corporal en el niño prematuro.

En primer lugar, se habla de estadio en tanto se trata de un tiempo lógico, un momento de configuración en el sujeto en donde el niño, en su prematuración a la edad de 6 meses, ya tiene desarrollada su visión a pesar de la falta de desarrollo a nivel motriz. En este estadio el niño, mediante el campo visual, percibe

[...] la inanidad de la imagen, rebota en seguida en el niño en una serie de gestos en los que experimenta lúdicamente la relación de los movimientos asumidos de la imagen con su medio ambiente reflejado, y de ese complejo virtual con la realidad que reproduce, o sea con su propio cuerpo y con las personas, incluso con los objetos, que se encuentran junto a él. (Lacan, 1949)

Es decir, hay una discordancia entre lo que el niño vive y lo que ve, ya que la imagen que le refleja *el espejo* difiere de lo que él experimenta; a esto se refiere Lacan al mencionarlo como *Aha-Erlebnis*, al ser una *experiencia reveladora*. El infante se vive como fragmentado, en piezas sueltas y es gracias a esta revelación de la imagen que el infante lo experimenta de dos maneras: en un primer momento se llena de *júbilo* superando con “[...] ajetreo las trabas de ese apoyo para suspender su actitud en una postura más o menos inclinada, y conseguir, un aspecto instantáneo de la imagen.” (Lacan, 1949), y

posteriormente producir el *conocimiento paranoico*. Este conocimiento paranoico es producido por la disyunción entre la imagen especular y el cuerpo fragmentado; una imagen tomada como otro, ajeno a lo que vive:

Es que la forma total del cuerpo (...) no le es dada sino como *Gestalt*, es decir, en una exterioridad donde sin duda esa forma es más constituyente que constituida (...) que la coagula y bajo una simetría que la invierte, en oposición a la turbulencia de movimientos con que se experimenta a sí mismo animándola. (Lacan, 1949: 100, 101)

Es importante retomar de la cita anterior los siguientes términos: constituyente, coagulación y simetría. En base a estos términos, como primer lugar es justo considerar el estadio del espejo como “identificación” ya que el niño, como ya se dijo, vive con júbilo dicho momento que al asumir la imagen especular se forma el Yo, es decir, la forma total del cuerpo; una imagen ortopédica que reúne las piezas sueltas produciendo dicha coagulación, pero a su vez, la instancia del Yo como constituyente de la imagen corporal. Sin embargo, esta simetría no es dada de forma lineal, plana, sino que para que esto ocurra es necesario que haya una inversión: las piezas sueltas. Para que el cuerpo fragmentado pueda ser ortopedizado, es necesario que pase por una inversión de sus piezas, es por ello que Lacan da el ejemplo del florero, en donde las flores están encima de la mesa, el florero debajo, por delante de ambos elementos está un espejo cóncavo y por detrás un espejo plano; si esto es expuesto en el espejo plano se ve lo que se describió anteriormente, sin embargo, si está expuesto al espejo cóncavo, hay una *inversión* ya que gracias al campo óptico se puede ver que las flores están dentro del florero. En pocas palabras, hay una identificación con la imagen especular que da como resultado una suerte de formación del yo, si se lo considera como el jarrón depositario de las flores.

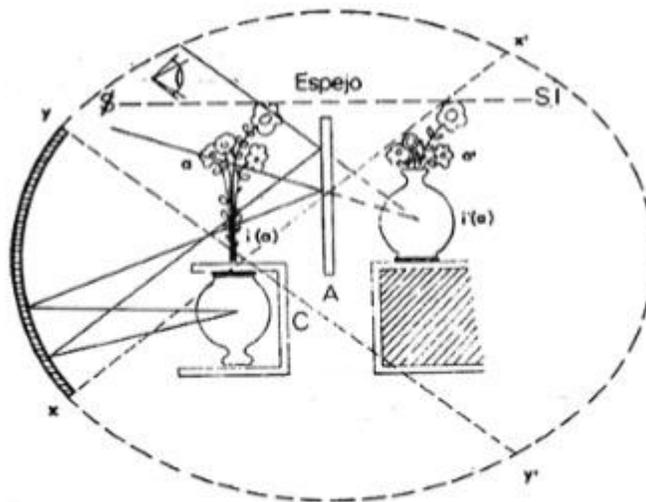


Figura 1: El esquema óptico de "Observación sobre el informe de Daniel Lagache" en "Escritos 2" (Lacan, 1971: 654)

Se menciona como *suerte de ya* que no todas las piezas sueltas pueden ser yoizables, aun así una vez el niño se identifica con su imagen esto produce las "líneas de fragilización" que menciona Lacan. Es mediante estas líneas que algo escapa produciendo fenómenos en el cuerpo.

Cabe señalar que para que haya la apropiación de la imagen corporal, es necesario que lo imaginario y lo simbólico vayan de la mano. Estas piezas solo pueden ser yoizables mediante el Otro, es el Otro quien nombra dichas piezas para que el niño las pueda incorporar. En sí, el estadio del espejo no se limita al espejo sino que hay que pasar por el Otro. Es el Otro quien con su mirada y su palabra actúa como *espejo cóncavo* con la función de configurar un espacio, la capacidad de poder reflejar aquella imagen que esta frente a él, la misma que es

[...] reenviada por medio de otra mirada (la del Otro materno), quién le devuelve sólo un rasgo de lo que es, a costa de pagar el precio de una alienación esencial constitutiva. La imagen devuelta como íntegra y completa alberga la descoordinación y fragmentación inicial constitutivas. (Ramírez Escobar, 2008)

El sujeto logra entonces unirse a la imagen establecida en el estadio del espejo gracias a esta red de palabras o representaciones lingüísticas dadas por el Otro quien mediante la *nominación* de las piezas que conformaban el cuerpo fragmentado, se fueron ortopedizando identificándose con la imagen especular.

La alienación

Las operaciones de causación del sujeto en su dependencia significativa respecto al Otro, son expuestas por Lacan en el *Seminario 11: Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis* de 1964 en donde nombra cómo el sujeto se constituye respecto al Otro en tanto tesoro de significantes. En consecuencia, hay un paso de la constitución del yo respecto al otro (relación especular), al que advendrá como sujeto en relación al Otro (relación significativa). Son operaciones lógicas en tanto se presenta una simultaneidad, sin embargo, para fines explicativos es preciso abordarlos uno a uno.

Lacan para esquematizar ambas operaciones se basó en los diagramas de Venn. En la primera operación (la alienación) el sujeto se constituye, “nace en el campo del Otro” (Lacan, 1964: 216). En un primer momento, el niño aún no emerge como sujeto, es atendido por el Otro en cuanto a sus necesidades; el niño y su madre son uno sólo y el lactante asume el pecho como suyo, por lo tanto el Otro está barrado:

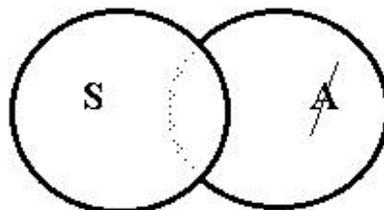


Figura 2: La alienación. En "Fantasma". Recuperado de la Revista: "Psicoanálisis: ayer y hoy" (Fuentes, 2009)

Es a partir de esto que se presenta la alienación como una operación fundamental para que nazca el sujeto, para que haya ese pasaje de organismo viviente a sujeto. Pero aquello implica una elección dada por la disyunción entre dos conjuntos: “El *vel* se define en lógica como la operación de disyunción, y se escribe con el símbolo ‘v’” (Tendlarz & Álvarez, 2013: 49). Si bien es cierto, en la lógica hay dos tipos de disyunciones: la disyunción incluyente (si elijo una u otra cosa, da lo mismo) y la disyunción excluyente (si elijo una, pierdo la otra), sin embargo, Lacan aporta una tercera disyunción: la del *vel alienante*. Esta es una elección forzada en donde “(...) si elijo la segunda opción pierdo la primera, pero si elijo la primera opción pierdo las dos.” (Tendlarz & Álvarez, 2013).

En este momento, no se trata solamente de la dependencia con el Otro, sino de un momento lógico en donde el significante produce una división al sujeto. Para ello Lacan realiza el siguiente diagrama:

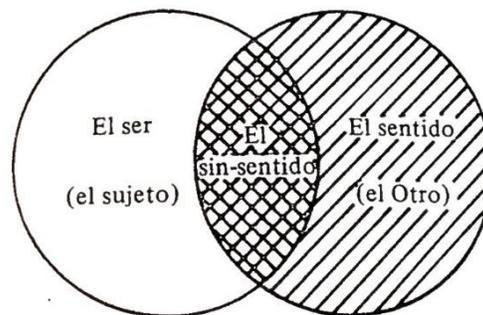


Figura 3: La alienación. En “Los cuatro conceptos fundamentales de psicoanálisis” (Lacan, 1964: 219)

En este tiempo de su Seminario (1964) titulado *Los cuatro conceptos fundamentales de psicoanálisis*, Lacan menciona: “si aparece de un lado como sentido producido por el significante, del otro aparece como afánisis” (Lacan, 1964). Es decir, en la lógica, los elementos que se repitan tanto de uno como de

otro conjunto son ubicados en la intersección como aquello que tienen en común. Así, Lacan muestra por un lado “El ser” y por el otro “El sentido”: “si escogemos el ser, el sujeto desaparece, se nos escapa, cae en el sin-sentido; si escogemos el sentido, este solo subsiste cercenado de esa porción de sin-sentido que constituye el inconsciente” (Lacan, 1964). En consecuencia, se produce la *afánisis* que es un vacío de significación, un sin-sentido; por lo tanto, o es el ser, o es el sentido. Si se elige el ser, es una elección de “*ser vacío del sujeto*” ya que no se consiente al significante, por lo tanto es una elección forzada como se dijo anteriormente. Lacan lo facilita explicando “la bolsa o la vida”: si elijo la bolsa, pierdo las dos; si elijo la vida, es una vida cercenada, en falta, sin la bolsa.

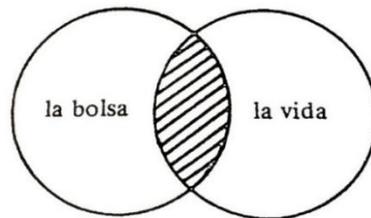


Figura 4: O la bolsa, o la vida. En “Los cuatro conceptos fundamentales de psicoanálisis” (Lacan, 1964: 220)

Por lo tanto, solo hay sujeto cuando se consiente al significante proveniente del Otro: al consentir, pierde el ser y queda barrado surgiendo de esta manera el sujeto. Hay una sujeción al significante y esto implica que es ahí cuando el sujeto queda eclipsado por dicho significante. El S_1 petrifica al sujeto, lo divide y convierte en significante, ese es el precio a pagar, mientras que el S_2 da sentido:

La división del sujeto se produce por la operación significante, y el S_1 , produciéndose en el campo del Otro hace surgir al sujeto que no tiene

aún la palabra, al precio de fijarlo: la marca S_1 entrafña como consecuencia la petrificación y la concomitante imposibilidad de acceso a la palabra (...) el S_1 , designa el sujeto sin otorgarle ningún sentido, lo designa en su ser. Mientras que el S_2 le da sentido pero, al hacerlo, eclipsa su ser produciendo la *afánisis* o *fading* del sujeto. (Muñoz, 2011: 104)

Ahora, pasando a la relación del niño con su madre y la madre con su hijo, vemos que ese Otro lo inserta en el campo del lenguaje: “La alienación implica la constitución del sujeto en el campo del lenguaje” (Lacan, 1964). Lacan define la operación lógica de alienación como “alienación al lenguaje”, operación indispensable para que el sujeto logre elegir entre ser o no ser el objeto de deseo de su madre.

Durante este proceso, el Otro (la madre) es uno con el niño ya que, ambos se completan mutuamente: el niño como objeto de la madre y la madre como factor *indispensable* para el niño y su sobrevivencia. En este momento, el Otro está completo en tanto no tiene falta, no ha sido tachado, razón también por la cual el niño *no ve más allá de él*. “El niño aliena en él todo acceso posible de la madre a su propia verdad, dándole cuerpo, existencia e incluso la exigencia de ser protegido” (Lacan, 1969: 56). Por ende, la alienación por sí sola no constituye un sujeto deseante: o el sujeto se queda petrificado por el significante (marcado por el S_1) o la afánisis (binarismo $S_1 - S_2$ sin una separación). Entonces, este momento culmina como lo indica el siguiente gráfico:

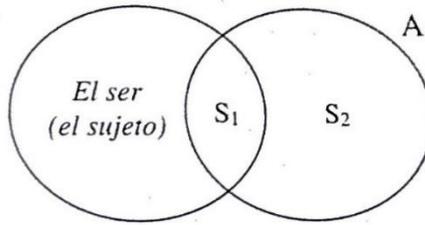


Figura 5: La alienación. En "¿Qué es el autismo?" (Tendlarz & Álvarez, 2013: 49)

Una vez aclarado esto se dará paso al segundo momento: la separación.

La separación

En la separación, se toma en cuenta lo que hay en la intersección entre los dos conjuntos: el producto. En fórmulas sería:

$$A = \{a, b, c\} \text{ y } B = \{c, d, e\}, \text{ dando como resultado } A \cap B = \{c\}$$

Si en la alienación el sujeto (el niño) estaba tachado por depender del Otro (su madre), quien va más allá de la necesidad acogiéndolo en su deseo, en la separación "surge la superposición de dos faltas." (Lacan, 1964: 222), es decir, el niño en el mejor de los casos no llega a ocupar el lugar de la falta en el Otro por lo que este último desea más allá del niño. Por lo tanto, el producto o elemento de esta intersección es el objeto *a*.

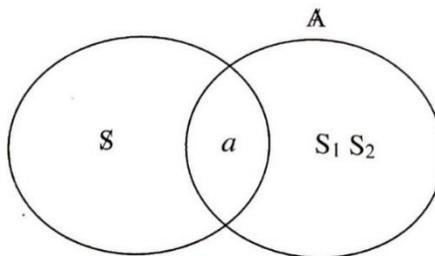


Figura 6: La separación. En "¿Qué es el autismo?" (Tendlarz & Álvarez, 2013: 56)

Esta operación retoma lo que dejó la alienación, la *afánisis*, el binarismo de la cadena significante ($S_1 - S_2$). Aquí se hace un corte “que acarrea una pérdida de goce, inscripción de una pérdida llamaba objeto a que no hace otra cosa que nombrar un vacío” (Muñoz, 2011: 105). Por lo tanto:

Mientras en el primer tiempo de la alienación la falta atañe al sentido y tiene relación con el sujeto, en este segundo tiempo también el Otro se revela faltante por no encontrar en el niño el objeto que lo completa. (Egge, 2008: 95)

Al revelarse como faltante, el sujeto ya no se dirige al Otro en tanto significante, sino que ve ahí, en el intervalo del $[S_1 - S_2]$ el deseo del Otro; ya no es otro omnipotente, sino que al mostrarse faltante hay algo que no encaja. “El sujeto aprehende el deseo del Otro en lo que no encaja, en las fallas del discurso del Otro” (Lacan, 1964: 222). Es por ello que *se le interroga al Otro* sobre su deseo, para que haya la realización del sujeto del deseo; ya no un sujeto pegoteado al significante sino que ahí, donde se instauró una marca tanto en el sujeto como en el Otro, se produzca una interrogación. Estos son los *¿Por qué?* De la infancia. Y es aquí donde se aprecia lo siguiente: mientras que para la alienación la pregunta es *¿Ché vuoi?*, para la separación es *¿Puede perderme?* (Muñoz, 2011: 106), haciendo alusión a lo que se pierde en la separación.

Tendlarz y Álvarez (2013) mencionan que “en la separación el sujeto se pare a sí mismo, constituyendo un deseo que le permite distanciarse del deseo del Otro” (p: 56), pero para que haya dicha distancia el sujeto debe *tomar la palabra*, lo que implica una elección:

En el momento en que se toma la palabra, nos separamos del Otro y se asume una posición subjetiva (...) el sujeto debe pasar nuevamente a través del Otro, que con su afirmación o contradicción introduce al sujeto en la dialéctica del deseo. (Egge, 2011: 95)

Es así que la separación produce el sujeto deseante y para ello es necesario establecer dos faltas: la primera en la alienación como barrado por el significante y la segunda, en la separación, como pérdida. Hay algo se pierde, algo mítico en la relación entre el sujeto y el Otro; este objeto perdido permite la dialectización del deseo. Una dialéctica que instaura la búsqueda en tanto *causa del deseo*.

En resumen, como se dijo al principio tanto la alienación como la separación son operaciones lógicas que se dan al mismo tiempo permitiendo el nacimiento del sujeto y del Otro; se pasa del ser al sujeto instaurándose en la cadena; se pasa del Otro simbólico al Otro deseante; ambas operaciones en simultaneidad, por lo tanto:

Sólo hay sujeto cuando un S1 que representa al sujeto, a través de la metáfora inaugural de la constitución subjetiva, se inscribe en relación al S2 que representa al Otro, y por eso el nacimiento del sujeto es simultáneo con el nacimiento del Otro. (Tendlarz & Álvarez, 2013: 49)

El anudamiento borromeo y el sinthome

Hasta el momento de la alienación y separación como operaciones lógicas, el Otro es aquel que preexiste al sujeto en tanto “lugar de una palabra más allá del lenguaje” (Egge, 2011: 101) haciendo un pasaje de ser simbólico a ser deseante. Dicha operación es efectuada por la función paterna que va más allá del padre biológico, es aquella que ejerce en el momento de la separación. Esta función metaforiza el deseo materno que se instaura en la alienación para que el niño no quede preso sino que haga ese pasaje de objeto a sujeto, es decir, mediante esta función se instaura un significante que viene a *nombrar, regular y anudar*, a saber, el significante del Nombre-del-Padre. Lo nombra como sujeto deseante, regula el goce y anuda los tres registros que dan cuenta en la última enseñanza de Lacan de la constitución subjetiva, estos son: lo

Imaginario, lo Simbólico y lo Real, es decir, algo que de consistencia y permita hacer lazo social.

Lo imaginario ya fue abordado en el *Estadio del Espejo* (1949), en donde el niño se identifica con la imagen especular mediante un Otro que venga a nombrar dichas piezas sueltas, dando como resultado la apropiación del cuerpo en una suerte de ortopedia, de sostén. Lo simbólico, por su parte, es abordado por Lacan (1964) en las operaciones de causación del sujeto que son la alienación y la separación, explicada a breves rasgos anteriormente. Finalmente, el registro de lo real da cuenta de la imposibilidad de la relación sexual, es decir, en la especie humana no hay un significante que dé cuenta de una *armonía* o *complementariedad* entre los sexos. Así Rabinovich (1995) en un breve recorrido que hace de la enseñanza de Lacan en su texto titulado *Lo imaginario, lo simbólico y lo real*, hace alusión a este último registro como: aquello que vuelve siempre al mismo lugar (da cuenta del carácter de repetición y fijación que encierra); lo real como imposible (un punto que no puede ser resuelto y la no-relación-sexual) y finalmente su carácter sorpresivo. En consecuencia, lo real es contingente. Por lo tanto, al no haber un significante que dé cuenta de la relación entre los sexos apunta al imposible y esta imposibilidad se va reproduciendo constantemente del lado del sinsentido; lo real está excluido del sentido. “(...) lo real se funda en la medida en que no tiene sentido, que excluye el sentido, o, más exactamente, que se decanta por estar excluido de él.” (Lacan, 1976: 63)

Como se mencionó anteriormente, el Nombre-del-Padre era el anudador por excelencia de los tres registros; posteriormente, Lacan (1975) en su Seminario *R.S.I.* pluraliza este significante, indicando que hay los “nombres del Padre”. Ya no es “El Un-Padre, mediante el ordenamiento de la cadena significativa que determina, permite hacerse con el goce y regularlo” (Maleval, 2002: 125), sino los tres registros: “Los nombres del Padre son eso: lo

simbólico, lo imaginario y lo real. Son los nombres primeros, en cuanto nombran algo.” (Lacan, 1975)

Es aquí cuando Lacan introduce el anudamiento borromeo de los registros. “En su forma más simple, la cadena borromea está compuesta de tres redondeles de cuerda entrelazados de tal forma que si se corta uno, los otros dos quedan libres.” (Maleval, 2002: 125). Por lo que se vio en la *necesidad*, si se presta el término, en añadir algo más a su enseñanza sin desvirtuar lo anterior.

Desde un inicio hablaba de los registros haciendo alusión a ellos como un *nudo*, sin embargo, luego aclaró que el “[...] nudo borromeo, el cual no es un nudo –contrariamente a lo que indica su nombre, que, como todos los nombres, refleja un sentido– sino una cadena (...) el nudo es de una naturaleza diferente.” (Lacan, 1976: 89, 90). En este momento, Lacan aclara que es *cadena borromea* debido a que lo que hace *nudo* es de una naturaleza distinta a lo que ya antes había hablado.

Como se puede recordar, en un primer momento hacía del Nombre-del-Padre el anudador para posteriormente decir que los tres registros son “nombres del Padre”, pero ante la inconsistencia que puede haber entre ellos ya que al soltar uno se desenganchan los demás da a conocer la existencia de un *cuarto nudo* nombrándolo *el sinthome*.

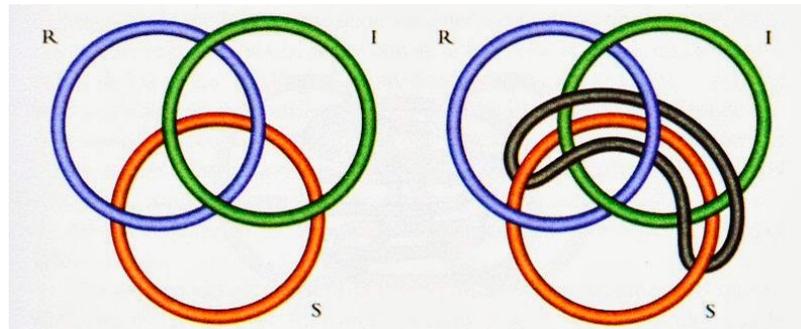


Figura 7: Los tres anillos separados, después unidos por el *sinthome*, cuarto. En *El Seminario. Libro XXIII: El Sinthome* (Lacan, 1975: 21)

La grafía *symptôme* recién aparece en el siglo XV. Lacan escoge la antigua escritura en razón de la etimología griega. *Sym-ptôme* es lo que cae (*ptōma*) junto (*sym*). (...) el *sin-thome* es el *syn-théma*, el sustantivo del verbo *syn-tithémi*, poner juntos; en otras palabras: ligar, anudar. El *sinthoma* hace nudo. El *sinthoma* griego es la *con-sistencia* latina: lo que mantiene unido. (Julien, 2002: 76)

El *sinthome* es lo que viene a anudar los tres registros para que tengan consistencia borromea, siendo el Nombre-del-Padre uno más de los nombres del Padre, por lo tanto cualquier cosa puede *suplir* la no inscripción de este significante o la compensación por la fragilidad del mismo.

Es importante recalcar que la función del *sinthome* es que “permite reparar la cadena borromea” (Lacan, 1976: 91) en tanto abrocha y reúne los tres registros, pero en sí es la cuerda lo que da la consistencia, es decir, de qué está hecha la suplencia que viene a anudar los tres registros: “El nudo no constituye la consistencia. Es preciso, pese a todo, distinguir consistencia y nudo. El nudo existe al elemento cuerda, a la cuerda-consistencia.” (Lacan, 1976: 63). Puede haber varias suplencias en un sujeto, pero sólo su consistencia dará a ese nudo el estatuto de *sinthome*.

De esta manera, haciendo una diferenciación entre el *síntoma* y el *sinthome*: el primero tiene un carácter a descifrar en tanto formación del

inconsciente, en cambio, el *sinthome* es una “pieza suelta” que repara la ausencia del Nombre-del-Padre; es un recurso propio, un resto que atrapa lo real que, en el mejor de los casos, evita el desencadenamiento. Es por ello que el trabajo analítico se puede basar en la elaboración de una o varias suplencias que al sujeto le permitan sostenerse hasta encontrar algo que pueda hacer de *sinthome*: “Allí donde una contingencia traumática produce el eventual cese o fracaso de alguna reparación *sinthomática*, de ello no se sigue la suelta general de todos los registros: otra reparación puede sostener estable la estructura.” (Schejtman, 2012: 318)

4. EL AUTISMO DESDE EL PSICOANÁLISIS LACANIANO

¿Qué es el autismo?

En el transcurso de las últimas décadas, el autismo se ha convertido en un concepto que habita en la boca de miles de personas no sólo por el aumento de casos a nivel mundial sino por la necesidad de saber o encontrar lo que realmente lo causa. Se ha abordado y explorado el tema de una manera asombrosa, más que nunca en la historia. Fue así que el autismo pasó de ser considerado un tipo de psicosis infantil desde la psiquiatría clásica a una cuarta estructura según el psicoanálisis de orientación lacaniana.

Se habla del autismo como una cuarta estructura en tanto presenta distintas particularidades que difieren de la psicosis propiamente dicha. Se trata de una estructura caracterizada por acontecimientos del cuerpo, la falta del mismo y el intento de encontrar aquello que le funcione de “borde” al niño para poder así establecer distintos niveles de relación con el Otro. Cabe recalcar que, un autista con las herramientas y compañía adecuada, puede aprender a

utilizar los recursos que tiene, fortalecerlos, y poco a poco formar parte de una sociedad.

A continuación, se hará un abordaje de las distintas particularidades del autismo con el fin de contar con una amplia base teórica al momento de empezar a discernir ciertos modos de abordaje para ayudar a que niños autistas encuentren vías de acceso a los procesos de inclusión educativa empleados actualmente en nuestro país, alcanzando así los objetivos propuestos en este proyecto de investigación.

El Otro que no existe

Anteriormente, se mencionó el nacimiento del Otro como resultado de los procesos de alienación y separación, y a su vez el nacimiento del sujeto ya que son procesos lógicos y por lo tanto se dan en simultaneidad. Una vez que el sujeto consienta al significante que proviene del Otro y permita que este marque su “falta en ser” se produce la caída de *algo* que se perderá para siempre, a quien Lacan llama “objeto *a*”, de esta manera el sujeto se convierte en deseante gracias a esta pérdida, por la cual establece un lazo social con el Otro, aquello está marcado por *un menos* que el sujeto intenta *positivizar* a lo largo de la vida. En el caso del autismo, se puede decir que este *nacimiento del Otro* no toma lugar –al menos no a priori– por distintas características del ser. Lacan, en *El Seminario: Los escritos técnicos de Freud (1953-54)* dice: “El punto significativo es simplemente éste: no se dirige ningún llamado (...)”. ¿A qué se refiere Lacan con este concepto de llamado?

Ubicado en un momento previo a la constitución del significante como tal, el llamado o, mejor dicho, la ausencia de este, caracteriza la estructura autista en tanto conlleva a tres importantes resultados. El primero es la posible constitución del sujeto y del Otro; el segundo, la producción de aquel pasaje del

lenguaje a la palabra; por último, logra la construcción del anudamiento entre el registro imaginario y simbólico, que localizan lo real. (Tendlarz & Álvarez, 2013: 36-37).

Ahora bien, es indispensable la producción de un grito previo a la posible constitución del llamado. Se trata del grito que da el niño, sin significado preestablecido sino más bien como un “displacer sin forma” que es escuchado y respondido significativamente por el Otro. Solamente si este grito es tomado en cuenta y *sancionado* por el Otro, se convierte en llamado. El llamado del niño implica a un Otro que lo responda y la respuesta del Otro funda al sujeto; no hay uno sin el otro.

El llamado es la primera manera en la que uno se dirige al Otro. Una vez que este es respondido e inscrito, el sujeto puede por fin tomar la palabra y ser capaz de hablarle al Otro. Tendlarz y Álvarez (2013) plantean el llamado como “el tiempo cero de la palabra que funda al sujeto” (p.: 39). En otras palabras, si no existe el llamado, tampoco habrá palabra.

No obstante, existen casos en los que el grito no se vuelve un llamado, lo que tiene como resultado a la inexistencia del Otro. Esto es lo que ocurre en el autismo: el niño rechaza la entrada a la dimensión del llamado. Se habla de un Otro que no existe en tanto el llamado se dirige al Otro, si no hay llamado no se apunta a nada y no se espera nada de nadie. Es como, si precisamente, no hubiera Otro: “El Otro puede “estar ahí” y, al mismo tiempo, no tener existencia para un sujeto.” (Laurent, 2013: 35)

Por otro lado, el autista al rechazar el llamado queda estancado en el pasaje de lenguaje a la palabra lo cual significa la imposibilidad de hablarle al Otro, de significar al Otro de manera que no sea únicamente desconocido, aterrador y real para el sujeto. Así mismo, al no disponer de la palabra su

lenguaje queda deshumanizado. Por lo tanto, si en primera instancia no hay Otro en el autismo ¿puede haber una extracción del objeto?

La forclusión del agujero

En las operaciones de causación subjetiva, se pone de manifiesto una *elección forzada* en donde el sujeto tiene que elegir “entre la bolsa o la vida”, siendo si elige la vida pierde la bolsa, si elige la bolsa pierde las dos, por lo tanto, ¿qué elección se da en el autismo? La de “ser sin agujero” (Laurent, 2013).

Laurent en *La batalla del autismo* menciona que el concepto de forclusión podría extenderse hasta la de “forclusión del agujero”, dado que en primera instancia este concepto estaba acuñado para el rechazo a la inscripción del significante del Nombre-del-Padre, sin embargo, en el autismo no tan solo no se inscribe dicho significante, sino que hay un rechazo a la alienación. La alienación como se mencionó más arriba implica que el ser viviente consienta a un significante que marque su ser, pero para ello es necesario *pasar por el campo del Otro* y esto implica “ceder algo de su goce”, del goce vocal como menciona Maleval:

La no cesión del goce vocal tiene como consecuencia formas específicas de arreglárselas con el lenguaje, que van desde una lengua de signos desafectada, pero adecuada para el intercambio, hasta lenguas privadas que sirven poco para la comunicación. La ausencia de esquizia entre el oído y la voz hace del surgimiento de esta última algo siempre amenazador para el autista; lo cual lo conduce muy tempranamente a desarrollar una defensa original, que lleva a cabo una escisión en su palabra y en su audición, con el fin de depurarlas de la voz. (Maleval, 2000: 221, 222)

Esta *no cesión* es correlativa a la *no-extracción* del objeto *a* en la cual no se produce el agujero ya que “el objeto *a* es lo que permite armar un agujero y un borde topológico” (Tendlarz & Álvarez, 2013: 62) producto de la separación. No hay agujero, por lo tanto nada puede ser extraído, esto implica que están inmersos en lo real, ya que en lo real nada puede faltar. (Laurent, 2013: 81).

El agujero implica un borde topológico, y un borde “es una zona fronteriza, que puede ser franqueada, es un lugar donde pueden producirse contactos e intercambios” (Laurent, 2013: 84) con el Otro, sin embargo, si esto se rechazó, si nunca se inscribió entonces podríamos decir que para el autista “Esta forclusión hace al mundo invivible y empuja al sujeto a producir un agujero mediante un forzamiento, vía una automutilación, para encontrarle una salida al demasiado de goce que invade al sujeto” (Laurent, 2013: 82). Es decir, al no haber este agujero que permita intercambios con el Otro, se produce un *colapso de goce* en el sujeto, teniendo la necesidad imperiosa de hacerse agujeros en el cuerpo a modo de automutilación. Esto causa la dificultad fundamental para entrar en relación.

El encapsulamiento autista

Como no hay agujero que posibilite intercambios, el autista se encapsula en sí mismo. Es lo que Tustin (1992) nombra como ‘caparazón’ postulándolo como “una barrera protectora frente al mundo exterior, engendrando la ilusión de tener una envoltura exterior a su cuerpo. Se envuelven entonces en sensaciones corporales que incluye manipulaciones de objetos, balanceos o movimientos estereotipados y se vuelven insensibles al dolor.” (Fundación del Campo freudiano, 2014: 372).

Esto implica un sujeto carente de toda envoltura corporal, por lo tanto no hay una consistencia imaginaria por muy frágil que pueda ser. Es aquí que la

estadio del espejo no se ha dado; el espejo cóncavo que muestra la interdicción del Otro no se ha mostrado, en su defecto, el espejo plano se pone de relieve y aunque esto ocurra, no hay una reacción ante la imagen. Frente a esto el autista ha instaurado “[...] en lugar del espejo que no funciona, una neo-barrera corporal en –o bajo– la cual está completamente encerrado” (Laurent; 2013: 79). Este *caparazón* le funciona al autista como una burbuja en la que se puede defender de las manifestaciones del Otro, o en palabras de Colette Soler (2004), de *los signos de la presencia del Otro que son la voz y la mirada*.

Neo-borde, retorno del goce y objeto autista

Tendlarz (2014) hace una diferenciación entre el ‘encapsulamiento autista’ de Tustin y el ‘neo-borde’ que plantea Laurent. El primero se lo conceptualizaba como fortalecimiento yoico y como una defensa frente a la aniquilación total, es decir, no había nada que pueda volver *poroso* dicho caparazón (Tendlarz, 2014: 372); en cambio el neo-borde implica la propuesta de que en el sujeto autista hay un retorno del goce, no sobre el Otro ni sobre el cuerpo, sino sobre un borde.

“El neo-borde, que es el lugar donde está situado el sujeto, un lugar de defensa masiva, un lugar de pura presencia” (Laurent, 2013: 80). El neo-borde puede ser desplazado, puede ser cambiado a lo largo de un tratamiento analítico. Inclusive podría decirse que este borde no está cerrado por completo, sino que hay una suerte de porosidad ya que dentro de este “[...] puede incluir al objeto autista, objetos de intercambio, y también a personas: padres, hermanos e incluso al analista en la transferencia.” (Tendlarz, 2014: 372, 373).

Es preciso que en el acompañamiento del sujeto autista o en su tratamiento algo se pueda enganchar, algo ocurra que permita que “[...] este neo-borde se afloje, se desplace, constituyendo entonces un espacio –que no es ni del sujeto,

ni del Otro— donde puede haber intercambios de un nuevo tipo, articulados con un Otro menos amenazador.” (Laurent, 2013: 84). Esto tiene que ver con algo del orden de la *contingencia* y como se dijo anteriormente, la contingencia es del orden de lo real, de la sorpresa, por ende es importante captar qué es lo que el sujeto autista nos muestra. Para ello el analista o la persona a su cargo puede esconderse entre los objetos, borrarse, no ser un otro que le diga qué tiene que hacer, sino más bien acallar aquellos signos de su presencia: su voz, su mirada. Como el neo-borde puede desplazarse, no lo hace sin un espacio, pero este último es diferente al que se constituye en el estadio del espejo —un espacio marcado por el Otro—, sino, uno que carece de agujero como se dijo anteriormente. En tanto carece de agujero —que es lo principal del espacio autístico— no hay una distinción entre el *interior* y el *exterior*, hay una continuidad.

En relación a esto, en el sujeto autista también se presenta aquello que irrumpe de forma abrupta desarmando aquello que se ha construido. Esto que irrumpe es el goce. Cabe aclarar que “la noción de goce implica la dimensión de un demasiado lleno de excitación, de exceso, que lo emparenta más con el sufrimiento que con el placer.” (Laurent, 2013: 43)

No hay un retorno del goce sobre el Otro como en el caso de la paranoia, ni en el cuerpo como en la esquizofrenia; en el autismo hay algo particular, el goce retorna sobre un borde ya que el agujero no se ha constituido.

[...] en el autismo (...) el goce se localiza en una forma determinada: un borde, que el sujeto debe producirse porque no dispone de un agujero. La construcción del borde le permite suplir ese agujero que no se produce por efecto de la forclusión. (Tendlarz & Álvarez, 2013: 79)

Este borde que construye el autista suple el que no se construyó, entre lo simbólico y lo real, por lo tanto el goce retorna sobre este. Es mediante estas irrupciones de goce que “el neo-borde se vuelve más rígido, más repetitivo, o se hace más estrecho.” (Tendlarz & Álvarez, 2013: 79), por lo tanto, dentro de este neo-borde que no es cerrado, el autista incorpora un objeto. Es decir, no tan solo no se negativizó el objeto *a* sino que, en términos de Lacan, lo tiene pegado al bolsillo. Esta es una clara ejemplificación del objeto autista, el cual “tiene la característica de ser siempre el mismo, no se le puede sacar ni pedir, ni lavarlo ni tirarlo, porque si eso ocurre el sujeto habitualmente sufre una crisis de agitación.” (Tendlarz & Álvarez, 2013: 82)

CAPÍTULO III – UNA INCLUSIÓN EDUCATIVA *POSIBLE* EN EL AUTISMO

1. ¿QUÉ ES LA EDUCACIÓN INCLUSIVA?

Al leer el concepto “educación inclusiva” se pueden entender bastantes situaciones, metas, procesos y puntos de vista. Es, sin duda alguna, un tema que ha tomado gran importancia en nuestro país, en particular en los últimos 10 años, conforme se han ido identificando las necesidades de la sociedad, tomando en cuenta que cada individuo, sin importar sus particularidades, forma parte de ella.

La UNESCO (2002) define la inclusión educativa como “el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación”. Este proceso

requiere, indudablemente, de cambios y modificaciones teniendo como base la educación como un derecho, más no como un privilegio.

Ahora bien, tomando la palabra *inclusión* en particular, nos referimos a una igualdad, a una dinámica con ningún tipo de exclusión. Históricamente, la humanidad ha tomado posiciones discriminatorias, muchas veces aprovechando cualquier oportunidad para resaltar quién es superior y por qué lo es, dejando a quienes no entren en sus cánones como un resto o como escombros de la sociedad. Es contra esta *mentalidad* que se ha ido luchando cada vez más, apuntando a un ideal de un mundo con libertad e igualdad para cada uno de sus habitantes.

Es menester aclarar que la inclusión difiere del término *inserción* ya que este último apunta más a la introducción de un sujeto que no sólo debe tener la capacidad de adaptarse a un grupo sino que deben también ser considerado “apto” para hacerlo y para mantenerse estable en él. La inclusión trata más bien de formar una sociedad que se adapte a las diferencias de todos sus integrantes, teniendo así resultados que favorezcan a todos por igual. Por otro lado, dentro de la inserción se tiende a *disfrazar* las limitaciones y por ende, tiende a desconocer la individualidad de cada uno, factor que es promovido dentro de la inclusión. El *ocultar* aquellas particularidades se hace con el fin de potencializar las posibilidades de lograr una inserción exitosa. Al contrario, el proceso de inclusión celebra las diferencias entre cada sujeto y las acepta, dejando claro que *todos somos diferentes, todos somos personas*.

Inclusión educativa en Ecuador

Actualmente en nuestro país, se escucha bastante el término “diferencias individuales” en relación y dentro del ámbito educativo. El gobierno del Presidente Rafael Correa ha abierto un gran abanico de oportunidades y puntos

de vista con respecto a las posibilidades educativas para los ciudadanos de nuestro país, resaltando el hecho de que todos deberían poder acceder a la educación, sin importar sus limitaciones.

Al plantear la educación inclusiva, el gobierno nacional lo hace describiéndola de la siguiente manera:

Es un proceso que tiene como requisito una ciudadanía que abraza las diferencias individuales, las identidades grupales múltiples y una comunidad política unificadora. Una consideración de “lo diferente” como enriquecedor. Un concepto que reconoce el pluralismo (de todo tipo) dentro de la sociedad. Es la forma en que la sociedad enfrenta el reto de tratar la “diferencia” en todos sus contextos. (Grossman, 2008)

La perspectiva que se aplica de inclusión en Ecuador, detalla la necesidad de trabajar en cuatro dimensiones distintas. La primera, la dimensión personal, con el fin de lograr el desarrollo de una “ética cívica caracterizada por hábitos responsables”; la segunda, la dimensión social, cuyo objetivo es fortalecer la disposición para poder trabajar y vivir juntos; la tercera dimensión, la espacial, se enfoca más en la persona como individuo y su capacidad para verse y aceptarse como un miembro “de una comunidad diversa, regional, nacional o local”; y por último, la dimensión temporal, cuyo desarrollo es indispensable para conseguir identificar los desafíos actuales, considerando no sólo el contexto del futuro, sino también del pasado para poder así establecer posibles soluciones a largo plazo. (Grossman, 2008) De esta manera, el proceso de educación inclusiva no sólo se proyecta a una mejoría dentro del ámbito educativo nacional sino también, retomando su objetivo de enfrentar las diferencias “en todos sus contextos”, a una mejoría global nacional, borrando las barreras culturales que sólo obstaculizan el progreso y el aprendizaje de las distintas realidades existentes dentro de nuestro país.

Nuestra realidad nacional alude bastante a las tradiciones y a los paradigmas culturales que han sido pasados de generaciones en generaciones. Con respecto a la educación, recién en los últimos años, se ha evidenciado una notable preocupación y grandes intentos de solución frente a los obstáculos con los que ésta se ha tenido que enfrentar en el transcurso de nuestra historia como República, específicamente la exclusión de aquellas personas que la sociedad considera que no son sujetas a la norma.

2. LA NORMA: DE LO HOMOGENIZANTE A LO SINGULAR

Concepción médica, estadística y teleológica de la norma

Los criterios de norma y normalidad varían de acuerdo a cada época de la historia humana. La norma puede ser abordada desde la esfera social, estadística, teleológico y también, de acuerdo a los intereses de grupos de poder que se desarrollan en distintos periodos de la historia.

La norma es “una regla o patrón de conducta” (Instituto Científico y Tecnológico de la Universidad de Navarra, 2000) que toda sociedad implementa para el funcionamiento de los pueblos, ciudades y países, sin embargo, este carácter que imparte reglas y patrones de conducta, de cómo se debe ser y desarrollar una persona dentro de la sociedad, pero a su vez tiene carácter segregativo y excluyente de aquel o aquellos que no se adhieran a ella.

La norma también es abordada desde el criterio estadístico, que “establece como normal al "hombre promedio", a aquel que por sus características se aproxima a la media aritmética de las características del grupo a que pertenece” (Fundación Argentina de Clínica Neuropsiquiátrica, 1991). Mientras que el criterio teleológico apunta a los ideales que las personas que conforman la sociedad tienen respecto al *deber ser*, por lo tanto “tiende a considerar al

hombre NORMAL a aquel que se asemeja a un MODELO de perfección humana, que reúne las características DESEABLES (ideales) de acuerdo a un sistema de valores imperante.” (Fundación Argentina de Clínica Neuropsiquiátrica, 1991).

El término normal va ligado tanto a lo estadístico como a lo ideal, por un lado se toma una muestra conformada por un grupo determinado, de acuerdo a estudios o alcances que se quieran dar, para que, cuantitativamente se establezca una media que rija en ese momento y bajo los parámetros ya impuestos. Esta media establece los famosos cánones que aparentan regir la vida de las sociedades; es aquí donde se instituyen los juicios de valor. Los juicios de valor, “la normalidad ideal”, parte de todo aquello que debe pertenecer a lo estipulado por el criterio estadístico, esto da cuenta de la preponderancia de las ciencias por instituir un régimen *para todos* que permita controlar a la población ya que “el elemento que circulará de lo disciplinario a lo regulador, que se aplicará al cuerpo y a la población y permitirá controlar el orden disciplinario del cuerpo y los hechos aleatorios de una multiplicidad, será la norma” (Foucault, 1976: 204), pero lo normal en sí no tiene la rigidez de ser aplicable a toda la especie aunque así se lo piense.

Las fronteras entre “lo normal y lo patológico”

Si bien es cierto, es necesario que haya un mínimo de estatutos que rijan (o intenten regir) una vida en sociedad, pero esto se ve alterado por condiciones individuales tanto a nivel fisiológico como psicológico. Georges Canguilhem en *Lo normal y lo patológico* hace un estudio sobre la ambigüedad del término normalidad y da a conocer que gracias a las diferencias y *singularidades* de las personas, se borra la frontera que dividía lo normal y lo patológico:

Siendo que lo normal no tiene la rigidez de una determinante que valga para toda la especie, sino la flexibilidad de una norma que se transforma en relación a las condiciones individuales, entonces es claro que el límite entre lo normal y lo patológico se hace impreciso. (Canguilhem, 1971: 145)

Y definiendo lo patológico como “todo aquello que se presente como peligroso, indeseado”, es decir, todo aquello que infrinja la norma (tanto estadístico como ideal) alterando la aparente homeostasis del ambiente.

Este abordaje de lo normativo, lo ideal y estadístico, nos lleva a plasmarlo en la realidad actual, donde La Salud –junto con las tecno-ciencias– ha borrado su frontera entre normal y patológico, ya que esto varía de acuerdo a las situaciones, culturas e influencia política; además, no tan solo ha borrado dicha brecha, sino también aquella que diferenciaba lo público de lo privado dentro del ámbito social, con su tendencia abarcativa, universal y homogenizante debido a grupos de poder, cambiantes sólo de representantes mas no de idea, aquella estándar y fija: el control social. “La salud es siempre una bandera en manos de los partidos políticos que deben ofrecer una “política sanitaria” atractiva si pretenden ganar la voluntad de los gobernados.” (Braunstein, 2013: 39).

Se puede evidenciar que las políticas sanitarias, sean de prevención o tratamiento, trabajan en conjunto con la industria farmacéutica, por lo que el atractivo de la propuesta, sobre todo en el ámbito de la salud mental (si cabe el término) es la proliferación de categorías estadísticas, cuantitativas, de ítems que encuadran a cada persona dentro de un *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. En tanto se busca encasillar, categorizar a alguien de acuerdo a ciertos criterios de un trastorno mental se lo excluye, se lo considera como un código alfanumérico que se desvía de la norma, pero a su vez, integra otra norma (tomando en cuenta la eliminación de la frontera normal-

patológico), aquella que encasilla a quienes tienen dicho trastorno mental. Encasillar según criterios diagnósticos no es tan solo *hacer caer* a alguien dentro de una categoría, sino que se borra lo más singular del sujeto, a saber, el síntoma. Por lo tanto:

El médico decide lo que es un síntoma y quién está enfermo. Es un empresario moral investido de poderes inquisitoriales para descubrir ciertos “errores” que deberán corregirse. La medicina, como todas las cruzadas, crea un nuevo grupo de réprobos cada vez que produce un nuevo rótulo diagnóstico. (Braunstein, 2013: 38)

Para las políticas sanitarias y varias corrientes psicológicas, el síntoma es algo que imperativamente hay que eliminar. El síntoma es la clara demostración de que las personas no pueden ser delimitadas a criterios diagnósticos y estadísticos, sino más bien es la respuesta del sujeto ante toda fuerza normativa. Irene Greiser menciona que “[...] para el psicoanálisis el síntoma no es algo a eliminar ni un pathos, sino que se constituye en el verdadero partenaire del sujeto.” (Greiser, 2012: 44). Por lo tanto, lo que se enunció anteriormente como normal o patológico, no existe. La normalidad no existe, o más bien, *ex-siste* al sujeto, le es ajena a él, manifestando su síntoma como un cuerpo extraño que le produce molestia, sin embargo, es la prueba fehaciente de la singularidad ante la homogenización y generalización de la medicina y de las normas sociales.

De la tendencia homogenizante a una posible inclusión en el Otro

El lugar de acogida de La Salud, tanto en el ámbito público y privado, son las instituciones, sean estas educativas, carcelarias, empresariales, hospitalarias. La mirada en esta investigación será hacia la institución educativa, aquella que también se ve afectada por los criterios antes expuestos,

tanto de normalidad como de clasificación; para ello se presentan dos terapéuticas dirigidas al grupo preponderante en la institución educativa: los estudiantes. Sin bien es cierto, la historia de la educación ha cambiado drásticamente en cuando a reformas, pero aún hay otros aspectos que no se han transformado, sino más bien ahora, se implementa el estatuto médico en la educación. Para ello, hay terapias de un enfoque distinto al del psicoanálisis, a saber, el conductismo y cognitivismo que se ponen al servicio de las instituciones para erradicar el síntoma. Al mismo tiempo que buscan erradicarlo nominan con sus criterios diagnósticos a los estudiantes que van en contra de toda norma educativa, en contra de lo establecido, estigmatizándolos con trastornos del actual DSM V.

Las terapias conductistas, por ejemplo, intentan imponer sus patrones cuantificando el sujeto (...) el cognitivismo, aliado con los nuevos nominalismos, pulveriza la creencia en el síntoma. Esas corrientes nominan al sujeto sin significarlo; nada dicen acerca de esa singularidad que es cada quien, “Soy bipolar”, “Tengo un síndrome compulsivo” (...) la escucha analítica apunta a poner en evidencia que esos nominalismos no los representan.” (Greiser, 2012: 45)

Finalmente, René Loureau en *El Análisis institucional* define a la institución como “[...] todo sitio donde opera la reproducción de las relaciones dominantes (...) es una red simbólica, socialmente sancionada donde se combinan varios componentes: imaginario y funcional, donde la alienación es la dominación y la automatización.” (Loureau, 2006), indicando precisamente que la misma institución es excluyente y dominante; al respecto también habla sobre lo instituido y lo instituyente, siendo el primero como lo fijo de la institución, lo incambiable, y lo instituyente como aquello que puede lograr un cambio dentro de la institución y que varias veces parte del síntoma de cada integrante.

Ahora, pasando a las instituciones educativas, Josefina Rivera indica que “La “educación ideal” propone superar lo que en el hombre debe funcionar

eternamente como centro de carencia. Intenta abolir lo que en psicoanálisis se designa como “grieta” del sujeto.” (Rivera, 2013). Esto no se aleja de lo ya expuesto anteriormente, sino más bien, sustenta la tendencia homogenizante y clasificatoria mediante sistemas aparentemente humanizantes; en apariencia ya que se sigue buscando la eliminación del síntoma, tomado como déficit, como aquello que debe ser suprimido o regulado mediante técnicas de conducta para alcanzar el ideal normativo. Inclusive, esta tendencia totalitaria se muestra en *La inclusión educativa con el imperativo de incluir a todos*: “En nombre de la “normalidad” se busca incluir a los niños en reeducaciones para volverlos iguales a los otros. Se desconoce así que no hay norma que rija para todos por igual.” (Tendlarz, 2012). Ello no implica que se pueda valer de esto para realizar una inclusión educativa desde otra perspectiva.

El concepto de *inclusión educativa* dado por el Ministerio de Educación habla sobre “la participación y logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados, por diferentes razones” (Santos & Portaluppi, 2011). Es una iniciativa cuya finalidad es la totalidad, la generalización; esto para el psicoanálisis lacaniano es un ideal imposible, utópico ya que se maneja por la lógica del no-todo que es lo que le concierne a esta investigación, no desvalorizando la inclusión educativa como tal, sino valiéndose de ella.

La inclusión educativa, en tanto apunta al Todo también es una forma de excluir; resulta paradójico decirlo pero conforme la institución educativa se quede *fija* en el imperativo: “se debe incluir”, se está homogenizando, sin dar paso a una verdadera inclusión: en el Otro. En el autismo, la inclusión educativa se puede dar por añadidura, en tanto, lo primordial es una inclusión en el Otro. Esto no le resta valor a la educación sino que es una invitación a un trabajo entre varios, a un diálogo posible entre educación y psicoanálisis, sobre todo con menores autistas, ya que de ser posible, en el mejor de los casos, a veces

no incluir (a pesar del carácter propio de la institución y de las políticas antes mencionadas) es acoger lo más propio del sujeto, su síntoma, su singularidad, sus rarezas porque “Para un niño autista, como para cualquier otro niño con un diagnóstico diferente, no hay otra “normalidad” que el modo de funcionamiento que le sea propio.” (Tendlarz, 2012)

Dentro de este trabajo de investigación nos remitiremos a la dinámica entre las propuestas planteadas dentro del Acuerdo N° 0295-13 emitido por el Ministerio de Educación del Ecuador en octubre del 2013, y sus posibilidades de trabajo por la inclusión educativa de los autistas, con el objeto de aportar pautas que permitan la expansión de aquellas ya establecidas y poder encontrar distintos modos de aplicarlas dentro de las aulas escolares, intentando incluir aquello que de entrada está excluido: los niños autistas.

CAPÍTULO IV.- POSIBLES MODOS DE ABORDAJE CON MENORES AUTISTAS DENTRO DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS REGULARES

Es necesario recalcar que el desarrollo de los siguientes posibles modos de abordaje con menores autistas fue elaborado según la normativa del acuerdo n°0295-13 emitido por el Ministerio de Educación del Ecuador en el año 2013.

El artículo 11 del mencionado decreto define la educación inclusiva como:

“(…) el proceso de identificar y responder a la diversidad de necesidades especiales de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y en las comunidades, a fin de reducir la exclusión en la educación. (…) La educación inclusiva involucra cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructura y estrategias con una visión común y la convicción que educar con calidad a todos los niños, niñas y adolescentes del rango de edad apropiado, es responsabilidad de los establecimientos de educación escolarizada ordinaria a nivel nacional en todos sus niveles y modalidades”.

Esta definición engloba el fundamento del proceso de educación inclusiva la cual, en nuestro país, vela por el bienestar de todos los estudiantes. En primer lugar, le abre las puertas a los menores autistas a una educación más *accesible*, apuntando siempre a una incorporación más no una integración que, como se mencionó anteriormente, implica una adaptación del niño al aula más no de la institución al niño.

El art. 11 claramente permite y promueve la adaptación a cada uno de los factores indispensables en un ámbito educativo (estrategias, enfoques, contenidos, etc.) según se necesite lo que favorece indudablemente a los niños autistas quienes, dependiendo de sus particularidades, van a requerir un trato singular.

Este proceso de educación inclusiva ha determinado, en el art. 12, tres objetivos. El primero, “Fomentar en la cultura el respeto a la diferencia, la tolerancia, la solidaridad, la convivencia armónica y la práctica del diálogo y resolución de conflictos”, favorece al niño autista quien ahora se encuentra dentro de un ambiente de aceptación, libre de discriminación y paradigmas. El segundo objetivo apunta a la eliminación de barreras de cualquier tipo (físicas o mentales) que le han impedido la inclusión a un niño autista, promoviendo distintos recursos y servicios adecuados según el caso que se presente; se trata de satisfacer las necesidades de todos más no de un grupo específico. El

tercero y último objetivo, busca mejorar el país desde el componente que lo mantiene activo y motivado: los ciudadanos, quienes, como resultado de una educación inclusiva exitosa, se aspira sean “autónomos, independientes, capaces de actuar activa y participativamente en el ámbito social y laboral”, lo cual refleja el reconocimiento de nuestra realidad social y el anhelo de mejorarla.

En resumen, el desempeño y dedicación que el gobierno está enfocando en el proceso de inclusión educativa en nuestro país da cuenta del cambio que se busca, del progreso al que se apunta. Indudablemente se trata de una propuesta admirable. No obstante, implica un largo y difícil camino cuesta arriba, tomando en cuenta cada posible caso con el que se puede encontrar cada institución educativa.

Enfocándonos en los menores autistas y sus particularidades, encontramos en el art. 13 del Acuerdo:

“[...] La determinación de la posibilidad de inclusión de un estudiante será realizada a través de la evaluación de la Unidad de Apoyo de Inclusión (UDAI) para las instituciones educativas públicas; o, en el caso de instituciones educativas privadas por centros psicopedagógicos privados”

En donde existe una probabilidad de que ciertas evaluaciones preestructuradas no sean en su totalidad, las adecuadas para cada niño. Si bien es cierto, cada uno es distinto y posee diferentes recursos para responder ante la demanda del Otro (sea este educativo, social, familiar), estos recursos que favorecen al sujeto pueden resultar molestos o extraños para las demás personas, sobretodo si de evaluaciones se trata. En una evaluación hay parámetros, sean de orden cualitativo o cuantitativo, tomados desde un modelo, estandarizado que pueda ser aplicado a cada persona por lo que al momento de valorar si un niño está apto o no para el proceso de inclusión, la modalidad

de evaluación podría estar excluyéndolo. Se lo excluye en la medida en que las particularidades que presenta el niño en las áreas de lenguaje, psicomotriz, entre otras, si no se adaptan al cuestionario, test o demás pruebas es visto del lado del déficit como se explicó anteriormente. El menor autista presenta conductas que llaman la atención de quienes lo rodean por la manera como hace uso de los objetos de su cuerpo, del Otro, del conocimiento; puede tener soliloquios, ecolalias (repetir una palabra o una frase varias veces, sin sentido alguno), movimientos descordinados, inclusive puede parecer que presentan estrabismos o sordera, pero la realidad marcada en el autismo no es así. Estas manifestaciones son producto de ese encapsulamiento que no da paso a la interacción social, ¿por qué? Porque dicha interacción le angustia, lo asusta, es muy amenazante en primera instancia, es por ello que estos movimientos son usados para tratar la angustia causada por la presencia de las personas que lo rodean o *desean* lo mejor para él. Cuando ese deseo del Otro es puesto en escena, el autista no permite su paso.

Por ende, encontramos particularidades en los sujetos autistas que son idiosincráticas pero no deficientes; dificultades en la interacción social que es propio del autismo. Frente a esto ¿cómo poder incluir si de entrada está excluído?. Se puede tomar este desafío a partir de los recursos que el menor autista nos presenta y no verlos como un déficit producto de una evaluación que discrimina quién puede y quién no, sino agotar los recursos necesarios para que se pueda dar una opción en la inclusión educativa. Precisamente por lo dicho anteriormente, es menester ser flexible con las evaluaciones, sin que haya una fija y aplicable para todos, si no más bien tomar en cuenta las singularidades de cada sujeto con autismo, observar sus modos de relacionarse con el mundo como un intento de calmar su angustia desmedida y cómo a partir de ahí se puede transformar en algo beneficioso para el niño. En pocas palabras, respetar las particularidades, tener el deseo de dejarse guiar por cada sujeto que aunque con autismo, su forma de vivirlo es diferente a la de otro.

Retomando el literal b.6, “Identificar y tomar en cuenta permanentemente los intereses de los estudiantes”, y b7., “Crear un entorno favorable para la experimentación y acción”, del artículo 15 que describe las características del Talento Humano dentro de este proceso, se evidencia el intento por mejorar el ambiente dentro del aula una vez ingrese el niño pero, en el caso de los autistas, es necesario recordar que no hay interacción social, sino mas bien con algún objeto en particular que le resulta llamativo, dicho objeto puede calmarlo de la presencia intrusiva de los demás, por lo que no se le debe quitar este objeto para que ATIENDA LA CLASE sino valerse de él para que posibilite su inclusión; además, no tan solo es la presencia del otro lo intrusivo y angustiante, lo es también cualquier cosa que no esté en el orden establecido (por ej.: si falta alguna lonchera, si cambia algún objeto dentro del aula de clases). Esto lo invade de angustia y necesita reestablecer dicho orden, por lo que se debe permitir la posibilidad de que él se pueda separar en ocasiones del grupo, utilice otras herramientas para dar respuestas correctas, tenga espacios en los que pueda liberar su angustia si fuese necesario; es decir, que se tenga en cuenta que estas pequeñas *adaptaciones*, según cada caso, le permitirán al niño autista llevar un proceso de inclusión menos angustiante y ajeno. Para mayor claridad, la inclusión educativa es un proceso arduo en donde se debe involucrar los recursos del sujeto autista como algo que puede ayudar a su inclusión, tomando en cuenta ciertos impedimentos y ser flexible ante estos. Hay que dejar a un lado la idea del DEBE SER INCLUIDO ya que esta puede entorpecer el proceso y en sí misma encierra una exclusión, es por ello que las adaptaciones permiten *operar* de mejor manera en el proceso de inclusión. En suma, se trata de inventar modos de inclusión variables que faciliten su relación con el otro social.

Un modo de abordaje que se puede tomar desde la propuesta curricular descrita en el art. 17, es analizar y tener presente aquello que implica y necesita cada niño autista en cuanto a contenido, recursos y metodologías ya que en

estos casos no se trata de un modelo a seguir sino más bien uno adaptable, acomodable según las circunstancias que se presenten. Si bien las intervenciones o el trato a un niño “normal” son diferentes a las de un niño autista. Las intervenciones psicológicas en un niño común implican una simbolización de juegos, es decir, puede elaborar historias, puede imaginarizar algunas figuras, la imagen de su propio cuerpo y las formas; tiene más recursos para nombrar la realidad en la que se desenvuelve, es decir, puede tomar ciertos roles y sabe que son roles. En cambio, las intervenciones psicológicas al menor autista varían de acuerdo a cómo se presenta la defensa autística en ese niño ya que la capacidad de imaginarizar es precaria, la de simbolizar también. No se puede apropiarse de roles en donde el Otro está involucrado (ser doctor, bombero, etc.), ni puede *jugar*, sino ser aquel objeto como tal (por ej.: él es el reloj), no a modo de representación si no de caparazón, de aquello que le brinda protección; por lo tanto no es aplicable para todos. Al igual que las intervenciones, los métodos de aprendizaje tampoco son aplicables para todos, sobre todo si hay un menor autista. El aprendizaje es un proceso en donde se pone de manifiesto el deseo del niño por aprender y el deseo del docente por enseñar, el niño va discriminando lo que le gusta, lo que no, en tanto hay un docente que transmita ese amor por el saber. En el autismo es diferente, los métodos de aprendizaje deben ser flexibles a la hora de ser aplicados en un sujeto autista, ya que en primera instancia lo que más interesa es que el docente y las personas encargadas conozcan sus particularidades para que haya una inclusión en el Otro de una forma sutil, menos amenazante; además, tomar como un punto importante que el sujeto también puede presentar una suerte de interés en lo que el profesor está enseñando; este interés le permite al autista ampliar su mundo, introducir de a poco varias posibilidades y, en el mejor de los casos, especializarse en alguna materia importante, por lo tanto promovemos el desarrollo de estas instancias de saber que puedan ayudar al autista a ampliar su neborde e introducir objetos dentro, para que de esa

manera pueda haber una suerte de lazo social. En psicoanálisis, estas instancias tienen por nombre “islotos de competencia” (Maleval, 2002).

Finalmente, se plantean estos modos de abordaje que puedan posibilitar la inclusión educativa de un menor autista, en tanto exista un trabajo entre varios, no tan sólo entre disciplinas (psicoanálisis, psicología clínica, psicología educativa, psicopedagogía) sino también en qué puede aportar el docente o demás personas para que el autista pueda incluirse de una forma sutil en un contexto menos amenazante, utilizando sus recursos, ampliándolos, encontrando sus puntos de interés; que el docente o la persona encargada se preste, se adecue, sea flexible ante las particularidades de cada niño dejándose incluir en su dimensión para que se dé la *creación de un espacio* que no es ni del Otro ni del sujeto en donde hayan *intercambios*, dando como resultado una verdadera inclusión.

METODOLOGÍA

El siguiente proyecto de investigación utilizará un *enfoque metodológico cualitativo-deductivo* ya que se llevará a cabo un proceso de revisión de distintas fuentes bibliográficas con el fin de abarcar todos los conceptos claves y pertinentes para alcanzar los objetivos de la investigación. En otras palabras, la *revisión de la literatura* “consiste en detectar, consultar y obtener la bibliografía y otros materiales útiles para los propósitos del estudio, de los cuales se extrae y recopila información relevante y necesaria para el problema de investigación” (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2006: 65).

El método principal de investigación es el *método exegético* o investigación bibliográfica, el cual “pretende obtener los conocimientos necesarios para llevar a cabo un proceso de investigación más amplio sobre cualquier tema determinado.” (López, 2009), por esta razón se basa en el análisis e interpretación de citas de libros referentes a la investigación. Es por ello que se utilizó varios textos desde el psicoanálisis, filosofía, educación, entre otros que abordaban la historicidad del niño, los síntomas en la infancia, su posición de objeto a sujeto, su constitución subjetiva hasta llegar al autismo para continuar con la normativa del proceso de inclusión educativa para poder contrastar la teoría con las leyes. La finalidad es proponer modos de abordaje retomando la normativa antes mencionada en base a los textos consultados.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La importancia de este Trabajo de Titulación se centró en distintos modos de abordaje orientados por el psicoanálisis con respecto a menores autistas frente a la inclusión educativa promovida por el actual gobierno del Ecuador. Para ello fue importante abordar la historia del niño a lo largo de la historia, sus avatares, el trato dado por los demás, su reconocimiento como un sujeto de derechos y deberes. También se abordó la diferencia entre el síntoma en la infancia y el síntoma del niño para finalmente llegar a la teorización sobre el autismo desde el psicoanálisis lacaniano y el análisis del acuerdo ministerial que promulga la educación inclusiva.

La iniciativa de abordar la temática del autismo en relación a la inclusión educativa, fue producto de una pregunta que se concretó al iniciar este trabajo de investigación: ¿Cómo incluir a quien de entrada está excluido? Esto nos permitió investigar más a fondo desde el psicoanálisis lacaniano, la educación, la historia, la medicina y otras áreas para poder condensar ideas sobre un tema tan complejo. No se pretende que este trabajo sea una guía de cómo se debe hacer con un niño autista, sino promover posibilidades a partir de las leyes expuestas; posibilidades que permitan un trabajo más operativo frente a la angustia del niño autista en el aula de clases y así ayudar, de igual manera, a la institución educativa que lo acoja.

Fue importante también reconocer desde el psicoanálisis la posición subjetiva del niño frente al Otro, frente a su familia, la sociedad; también cómo el síntoma es aquello que puede ser molesto no tan sólo para quien lo tiene sino también para quienes lo rodean, es por ello que otras disciplinas como la psicología y psiquiatría –en tanto puede ser angustiante– buscan eliminarlo. Sin embargo, nos damos cuenta que es un recurso muy propio de la persona y que

a pesar de ser molesto, encierra una historia una satisfacción y un modo de hacer frente al Otro.

Al abordar el autismo desde el psicoanálisis, pudimos constatar que sus particularidades no necesariamente van dirigidas a ese Otro para que este le dé una respuesta o reconocimiento, por el contrario le sirven al sujeto como un caparazón para protegerse de lo angustiante y amenazante que resulta el mundo en el que vivimos. Ante esto también pudimos confirmar la importancia de no eliminar dichas manifestaciones por muy extrañas y preocupantes que le pueda parecer al acompañante del menor autista. Tampoco es recomendable querer eliminar dichas manifestaciones mediante el aprendizaje. Si bien es cierto, el sujeto autista puede aprender técnicas que “faciliten” su interacción social, pero ello no implica que haya un lazo social, inclusive puede que no le sea relevante al autista, lo importante en el autismo es la forma en cómo se defienden de lo hostil que les resulta el mundo exterior y el apego a ciertos objetos que usan a modo de protección, no con fines lúdicos (juego) que le podría permitir interactuar con las demás personas a tal punto de hacer un vínculo, por el contrario al menor autista le sirve como un recubrimiento de su ser. Son objetos que pueden ir ampliándose o complejizándose con el paso del tiempo, algunos son más asequibles al momento de establecer una suerte de vínculo con el autista, otros en cambio son tan complejos que impiden todo acercamiento. Es por ello, la importancia de valerse del objeto autístico para poder acceder *sutilmente* hacia el sujeto, para poder ampliar el campo de abordajes posibles con el menor autista.

Es por ello que a modo de recomendación, indicamos que se debería resaltar aún más la importancia de abordar el autismo desde la *singularidad*, es decir, de cómo el autismo es vivido en cada niño de manera diferente, cuya relación con los objetos también es distinta a la de otro niño con autismo. Además, hacemos hincapié en que las manifestaciones del autismo no hay que

tomarlas del lado del déficit para ver de qué forma se puede ‘ayudar’ al niño a su inclusión social y educativa, sino verlo como algo que pueda servir a modo de recurso para ampliar su posibilidad de inclusión en el Otro. Es decir, no imponer el ideal de inclusión solamente porque lo dice la ley, sino porque verdaderamente hay un deseo de parte del docente, de los psicólogos y demás personas por dejarse guiar por aquellas manifestaciones bizarras, para que la inclusión sea un recurso para el autista de una forma en que *a él* le sirva y por qué no, para que también haya una inclusión *entre varios*.

BIBLIOGRAFÍA

- Ariès, P. (1960). *El Niño y la vida Familiar en el Antiguo Régimen*.
- Ariès, P., & Duby, G. (1992). *Historia de la vida privada. Tomo 5*. Madrid: Taurus.
- Aristóteles. (1323a). *Política. Libro VII*.
- Braunstein, N. (2013). *Clasificar en psiquiatría*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Canguilhem, G. (1971). En *Lo normal y lo patológico* (pág. 145). Buenos Aires: Siglo XXI Argentina S. A.
- Cordié, A. (1998). *Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Cosentino, J. C. (1999). Trauma: angustia y compulsión del síntoma. En *Construcción de los conceptos freudianos 1: Defensa, sueño, aparato psíquico* (pág. 50). Buenos Aires: Manantial.
- Delgado, B. (1998). *Historia de la Infancia*. Barcelona: Ariel, S. A.
- Egge, M. (2008). Alienación y separación. En *El tratamiento del niño autista*. Madrid: Gredos.
- Enesco, I. (2001). El Concepto de Infancia a lo largo de la Historia.
- Foucault, M. (1976). *Genealogía del racismo*. Buenos Aires: Altamira.
- Freud, S. (1917). 17° Conferencia: El sentido de los síntomas. En *Conferencias de introducción al psicoanálisis* (págs. 246, 247). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1917). Conferencia 18: La fijación del trauma, lo inconsciente. En *Conferencias de introducción al psicoanálisis* (págs. 255, 256). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1917). Conferencia 23: Los caminos de la formación del síntoma. En *Conferencias de introducción al psicoanálisis*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1926). *Inhibición, síntoma y angustia*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Fuentes, M. (2009). *Revista "Psicoanálisis: ayer y hoy"*. Obtenido de Asociación Escuela Argentina de Psicoterapia para Graduados: <http://www.elpsicoanalisis.org.ar/old/numero4/resenafantasma4.htm>
- Fundación Argentina de Clínica Neuropsiquiátrica. (Enero de 1991). *ALCMEON* 2. Recuperado el 15 de 11 de 2014, de http://www.alcmeon.com.ar/1/2/a02_06.htm
- Fundación del Campo freudiano. (2014). Usos de cuerpo en los autistas. En S. E. Tendlarz, *VI ENAPOL: Hablar con el cuerpo, las crisis de las normas y la agitación de lo real* (1a ed.). Buenos Aires, Argentina: Grama Ediciones.
- González, M. (2013). El síntoma en la clínica psicoanalítica. *Revista Itinerario*, 9.
- Greiser, I. (2012). El psicoanalista en la época de la regulación. En *Psicoanálisis sin diván. Los fundamentos de la práctica analítica en los dispositivos jurídicos-asistenciales* (págs. 44, 45). Buenos Aires: Paidós.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (Cuarta ed.). México D. F., México: McGraw-Hill Interamericana.
- Iglesias, S. (1996). El Desarrollo del Concepto de Infancia. *Sociedades y Políticas*.
- Imaz, M. G. (2013). EL SINTOMA EN LA CLINICA PSICOANALITICA. *Itinerario*.
- Instituto Científico y Tecnológico de la Universidad de Navarra. (2000). Diccionario Espasa de Medicina. Espasa Calpe. Recuperado el 15 de 11 de 2014
- Instituto Nacional de Trastornos Neurológicos y Accidentes Cerebrovasculares. (septiembre de 2009). *NIH*. Obtenido de ¿Qué es el autismo?: <http://espanol.ninds.nih.gov/trastornos/autismo.htm>
- Julien, P. (2002). *Psicosis, perversión, neurosis: la lectura de Jacques Lacan*. (H. Pons, Trad.) Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

- Lacan, J. (1964). *El Seminario. Libro XI: Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. (J. L. Delmont-Mauri, & J. Sucre, Trads.) Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Lacan, J. (1969). Dos notas sobre el niño. En *Intervenciones y Textos 2* (D. Rabinovich, Trad.). Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Lacan, J. (1971). Acerca de la causalidad psíquica. En *Escritos 1* (T. Segovia, & A. Suárez, Trads.). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Lacan, J. (1971). El estadio del espejo como formador de la función del yo (je) tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. En *Escritos 1* (T. Segovia, & A. Suárez, Trads., págs. 99-105). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Lacan, J. (1971). La instancia de la letra en el inconsciente o la razón desde Freud. En *Escritos 1* (& A. T. Segovia, Trad., pág. 508). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Lacan, J. (1971). Observación sobre el informe de Daniel Lagache. En *Escritos 2* (pág. 654). México D. F.: Siglo XXI.
- Lacan, J. (1975). *Seminario XXII: R.S.I.* Inédito.
- Lacan, J. (1975-1976). *El Seminario. Libro XXIII: El Sinthome*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1988). Del psicoanálisis en sus relaciones con la realidad. En *Intervenciones y textos 2*. Buenos Aires: Manantial.
- Laurent, É. (2013). *La batalla del autismo: de la clínica a la política*. (E. Berenguer, Trad.) Buenos Aires, Argentina: Grama Ediciones.
- Locke, J. (1965). *La educación de los niños*. Paris.
- López, R. (2009). *EL MÉTODO DE INVESTIGACIÓN BIBLIOGRÁFICA*. Recuperado el 03 de febrero de 2015, de Investigación bibliográfica amplia (investigación bibliográfica propiamente dicha), de carácter general o especializado: <http://www.oocities.org/zaguan2000/metodo.html#inmediata>
- Loureau, R. (2006). *Scribd*. Recuperado el 16 de 11 de 2014, de El análisis institucional: <https://es.scribd.com/doc/95823008/Analisis-Institucional-Rene-Lourau>

- Maleval, J. C. (2002). *La forclusión del Nombre del Padre: el concepto y su clínica*. (A. Díez, Trad.) Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Miller, J.-A. (2011). *Donc, la lógica de la cura*. Buenos Aires: Paidós.
- Muñoz, P. (27 de mayo de 2011). *Scielo*. Recuperado el 05 de diciembre de 2014, de La lógica de alienación-separación en el pasaje al acto: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-16862011000100064&script=sci_arttext
- Rabinovich, D. (22 de junio de 1995). *Lo imaginario, lo simbólico y lo real*. Recuperado el 09 de diciembre de 2014, de Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires: http://23118.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion_adicional/electivas/francesa1/material/Lo%20simbolico%20lo%20imaginario%20lo%20real.pdf
- Ramírez Escobar, J. M. (2008). Hacia una clínica de las suplencias en la psicosis. *Affectio Societatis: Revista electrónica del Departamento de Psicoanálisis. Universidad de Antioquía*, 3. Obtenido de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/affectiosocietatis/article/view/5328/6581>
- Rivera, J. (2013). *EL PSICOANALISTA Y LA INSTITUCIÓN*. Guayaquil. Recuperado el 16 de noviembre de 2014
- Santos, M., & Portaluppi, G. (2011). *Ministerio de Educación del Ecuador. Curso de Inclusión Educativa: Programa de formación continua del Magisterio Fiscal*. Obtenido de <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/SiProfe-Inclusi%C3%B3n-Educativa.pdf>
- Schejtman, F. (2012). Sinthome. Borrromeos polisinthomados de hoy. *Scilicet. El orden simbólico en el siglo XXI: No es más lo que era. Qué consecuencias para la cura*, 318.
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. (2013). *Plan Nacional para el Buen Vivir*. Obtenido de Objetivos para el Buen Vivir: <http://plan.senplades.gob.ec/objetivo-2>
- Solano, E. (1992). El síntoma. En *Clínica Psicoanalítica con niños en la enseñanza de Jacques Lacan*. Medellín: CEPAN.

Tendlarz, S. E. (2012). *Virtualia*. Recuperado el 23 de 07 de 2014, de Niños autistas: <http://virtualia.eol.org.ar/025/template.asp?Estudios/Ninos-autistas.html>

Tendlarz, S. E., & Álvarez, P. (2013). *¿Qué es el autismo? Infancia y psicoanálisis*. Buenos Aires, Argentina: Colección Diva.

Tustin, F. (1992). *El cascarón protector en niños y adultos*. Amorrortu.

Velásquez, J. F. (2013). Cuando el síntoma del niño no se pone en escena. En *Cuando el síntoma del niño se pone en escena*. Guayaquil: Nueva Escuela Lacaniana, sede Guayaquil.