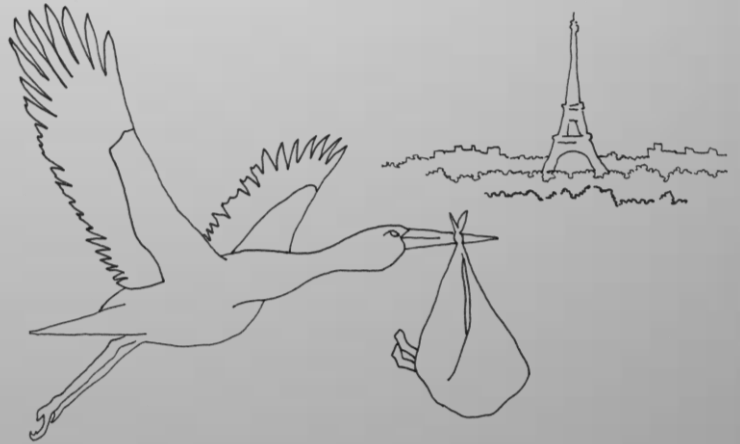
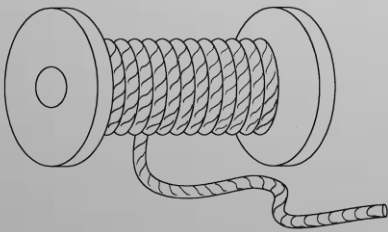




# MÁS ALLÁ DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

## COMPRENSIÓN Y ABORDAJE DE LA CAUSALIDAD PSÍQUICA EN EL MARCO ESCOLAR

Elena Suescun Flamarique



MÁS ALLÁ DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE  
COMPRENSIÓN Y ABORDAJE DE LA CAUSALIDAD PSÍQUICA  
EN EL MARCO ESCOLAR





Tesis Doctoral de

ELENA SUESCUN FLAMARIQUE

Dirigida por

MIKEL PLAZAOLA REZOLA

MÁS ALLÁ DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE  
COMPRENSIÓN Y ABORDAJE DE LA CAUSALIDAD PSÍQUICA  
EN EL MARCO ESCOLAR



## AGRADECIMIENTOS

A menudo en nuestro trabajo utilizamos palabras, conceptos y teorías que damos por supuestas. Sin embargo, es en el intento de explicarlas con nuestras palabras que nos vemos confrontados con dificultades, obstáculos, interrogantes y con un no saber que, en el mejor de los casos, le pone a uno a trabajar. Es desde ese intento de transmitir en palabras sencillas a otros -y a uno mismo también- la propia experiencia, que surge este trabajo, en su forma y fondo.

Para ello, ha sido fundamental la ayuda de Mikel Plazaola, a quien quisiera dar mi más sincero agradecimiento por su estilo en la dirección de esta tesis desde el sostenimiento del discurso analista, a través del cual transmite la asunción de la falta que mantiene encendido el motor del deseo de saber. Y porque el reencuentro ha sido muy fructífero.

Quisiera transmitir también mi agradecimiento a Iñaki Etxague, porque conocer su clínica infantil influyó en mi deseo por el trabajo con niños y por ello, de alguna manera, está presente también en este trabajo pero, sobre todo, por la profunda amistad que mantenemos en los años.

A mi aita y a mi ama, por su acompañamiento en esta y otras tareas, por su apoyo y ayuda incondicional, y por cuidar con tanto deseo y amor de lo que más quiero durante mis ausencias.

A Ramón, mi mejor compañero, porque éste ha sido un trabajo entre dos y porque, sin duda, hacemos un buen trabajo en equipo.

Finalmente, y no por ello menos importante, a Markel y a Alex, por su especial contribución, a quienes, junto al resto de niños, dedico este trabajo.

*La importancia de una obra para su autor está en razón de lo imprevisto que le aporta, de él a sí mismo, durante su fabricación (Paul Valéry).*



## ÍNDICE

<b>PRESENTACIÓN</b> .....	11
<b>PARTE I. INTRODUCCIÓN</b> .....	17
1. Marco normativo de la Orientación Escolar en Navarra .....	19
2. Las dificultades de aprendizaje .....	23
3. La causalidad psíquica .....	38
<b>PARTE II. CUESTIONES METODOLÓGICAS</b> .....	45
1. Hipótesis .....	47
2. Objetivos .....	48
3. Elección del paradigma y sus implicaciones .....	48
3.1. Implicaciones teóricas .....	50
3.2. Implicaciones en la clínica .....	51
3.3. Implicaciones en el campo de la investigación .....	59
4. Método y procedimiento .....	63
4.1. Encuadre .....	63
4.2. Observación y escucha de los fenómenos clínicos .....	64
4.3. Construcción del caso .....	64
4.4. Supervisión teórica y clínica .....	66
4.5. Indicadores de mejora .....	66
5. Fuentes y medios a utilizar .....	67
<b>PARTE III. ELABORACIÓN TEÓRICA Y ARTICULACIÓN CLÍNICA</b> .....	69
CAPÍTULO 1. LA CONSTRUCCIÓN DE LA SUBJETIVIDAD Y LA FORMACIÓN DEL YO EN EL NIÑO .....	73
1. Introducción .....	74
2. Un lugar en el deseo .....	74
3. El "Estadio del Espejo" .....	79
3.1. Antecedentes .....	80
3.2. Acerca del espejo .....	83



3.3. Lo que acontece en la escena del espejo .....	84
3.4. La identificación, fundante en la constitución psíquica .....	90
3.5. La imagen le anticipa al niño lo que será .....	91
3.6. Si "ese" soy yo, ¿yo quién soy?.....	92
3.7. La alienación: yo es otro .....	93
3.8. La agresividad, los celos y la envidia.....	93
4. Manifestaciones del Estadio del Espejo.....	97
5. El atravesamiento del Estadio del Espejo.....	99
6. El estadio del espejo, prerrequisito para el aprendizaje .....	101
7. Contratiempos en el Estadio del Espejo.....	102
8. Casos Clínicos .....	104
8.1. Asier .....	104
8.2. Maialen.....	108
8.3. Irati .....	112

CAPÍTULO 2. EL ADVENIMIENTO DEL NIÑO AL LENGUAJE Y LA  
ADQUISICIÓN DEL SÍMBOLO .....117

1. El advenimiento del niño al lenguaje.....	119
1.1. Introducción.....	119
1.2. Antecedentes a la teoría de Lacan .....	119
1.3. El lenguaje y el significante en Lacan .....	120
1.4. Los inicios del lenguaje. Del grito del bebé al llamado .....	128
1.5. Necesidad, demanda y deseo.....	132
1.6. El tesoro de los significante .....	133
1.7. El primer tiempo de la simbolización:	
el significante Deseo de la Madre .....	136
1.8. La ley del lenguaje: el significante Nombre del Padre .....	137
1.9. Contratiempos en la Metáfora Paterna .....	139
1.10. Lenguaje e inteligencia .....	141
2. La adquisición del símbolo en el niño .....	142
2.1. Introducción.....	142
2.2. La capacidad simbólica .....	142
2.3. La adquisición del símbolo desde el psicoanálisis .....	144
2.4. Freud y el descubrimiento del <i>Fort-Da</i> .....	145

2.5. <i>Fort-Da</i> en Lacan. La oposición significativa.....	151
2.6. Acerca del carretel .....	157
3. Lenguaje y capacidad simbólica, prerequisites para el aprendizaje.....	158
4. Casos clínicos .....	160
4.1. Unai .....	160
4.2. Odei.....	165
4.3. Eider .....	167
4.4. Adrián .....	171
4.5. Martín .....	176

### CAPÍTULO 3. LA CURIOSIDAD INFANTIL Y LA PULSIÓN

DE SABER O DE INVESTIGAR .....	181
1. Introducción .....	183
2. Freud y la pulsión de saber o de investigar.....	185
3. El origen de la curiosidad en el niño .....	186
4. La Curiosidad Sexual Infantil .....	190
5. Las Teorías Sexuales Infantiles .....	194
6. Las teorías y los mitos .....	198
7. El fracaso de la investigación sexual infantil .....	200
8. El esclarecimiento .....	201
9. El mecanismo de desmentida o denegación .....	202
10. La represión .....	206
11. La curiosidad, prerequisite para el aprendizaje.....	208
12. Casos clínicos .....	211
12.1. Nahia .....	211
12.2. Marco .....	217
12.3. Oihan .....	223

### CAPÍTULO 4. GÉNESIS Y DIALECTICA DEL DESEO DE SABER

EN EL NIÑO .....	231
1. Introducción .....	233
2. Acerca del deseo y el deseo de saber.....	237
3. La dialéctica del deseo .....	242
4. La construcción del deseo en el niño.....	244

5. Freud y el complejo de Edipo.....	245
6. Lacan y los tiempos lógicos del Edipo .....	248
6.1. Primer tiempo: tiempo fundante .....	250
6.2. Segundo tiempo: tiempo estructurante .....	252
6.3. Tercer tiempo: su declinación .....	258
7. El deseo y el deseo de saber, prerrequisito para el aprendizaje .....	259
8. Casos clínicos.....	263
8.1. Bruno.....	263
8.2. Aitor .....	265
8.3. Julen.....	267
8.4. Jokin.....	272
<b>PARTE IV: A MODO DE CONCLUSIÓN .....</b>	<b>277</b>
1. Análisis y teorización de una experiencia clínica .....	279
2. ¿Por qué el psicoanálisis?.....	280
3. La causalidad psíquica en las dificultades de aprendizaje .....	281
4. La conquista de los prerrequisitos psíquicos como condición para el aprendizaje.....	282
5. La comprensión de la singularidad en la consideración de las necesidades educativas (NEE y NEAE).....	285
6. Implicaciones de la comprensión de las dificultades de aprendizaje como síntoma .....	287
7. El marco psicoanalítico en la intervención psicopedagógica .....	289
8. Aportaciones del psicoanálisis en relación al vínculo educativo .....	291
9. La formación de maestros, docentes y orientadores.....	293
10. Propuesta de un enfoque clínico para la psicopedagogía en el marco escolar .....	294
11. Nuevas vías de estudio e investigación.....	295
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>297</b>
<b>REFERENCIAS NORMATIVAS.....</b>	<b>307</b>

## PRESENTACIÓN

El presente trabajo nace del deseo de reflexionar y responder a los interrogantes que me han suscitado mi experiencia como orientadora escolar, durante casi una década de trabajo, en diversos centros educativos públicos de modelo D (Euskera)<sup>1</sup> de la Comunidad Foral de Navarra.

A través de este trabajo de investigación, pretendo dar cuenta de la causalidad psíquica que subyace a las dificultades de aprendizaje y el fracaso escolar, haciendo una articulación entre la teoría y la clínica.

Para ello, he tomado como marco teórico el paradigma psicoanalítico, y más concretamente la teoría de Freud y de Lacan, pues es ahí donde he encontrado los recursos teóricos y clínicos para la comprensión y el abordaje de las dificultades escolares.

Desde este paradigma, se considera que un niño en edad de aprender, además de su maduración neurológica y su desarrollo evolutivo, se constituye en un proceso de construcción psíquica. Para el psicoanálisis, es ahí, en el proceso de constitución, donde se ubica la causalidad psíquica que subyace a las dificultades de aprendizaje.

Así, desde el psicoanálisis, las dificultades de aprendizaje son consideradas como síntomas, es decir, como la manifestación de una conflictiva psíquica latente que está por descifrar.

Esta comprensión de las dificultades de aprendizaje apunta a lo que concierne al niño en su singularidad y subjetividad y al modo en que el niño se está constituyendo psíquicamente.

Por esta razón, en la elaboración teórica, he tomado aquellos momentos estructurantes del proceso de constitución psíquica que me parecen imprescindibles abordar de cara a que el proceso de aprendizaje sea posible.

---

<sup>1</sup> Nota: Modelo lingüístico en el que la lengua vehicular es el euskera.

Considero que para que la inteligencia del niño pueda funcionar, es preciso que el niño lleve a cabo una serie de conquistas psíquicas a las que les daré la consideración de "prerrequisitos".

Para que un niño pueda aprender algo en relación al mundo que le rodea, antes ha de saber de sí mismo. Este será el paso fundante en el camino hacia el aprendizaje pero, sobre todo, en el camino hacia su constitución psíquica. Para dar cuenta de lo que acontece en este primer tiempo, hablaremos de la formación del yo a través del Estadio del Espejo que elabora Lacan.

Pero no bastará con saber de sí mismo para aprender. Para esta experiencia de sí es condición el lenguaje, por lo que el niño deberá dotarse de ese recurso, de ese mundo de símbolos que es el lenguaje, y que le afecta y lo determina incluso antes de que él nazca. A través de los inicios del lenguaje, el niño adquirirá la capacidad simbólica, que le posibilitará pensar y razonar.

De modo que ser, lenguaje y capacidad simbólica van de la mano. Es lo que podremos ver en el capítulo dedicado al advenimiento del niño al lenguaje y su adquisición y la capacidad simbólica. Para su elaboración, hemos recurrido a la teoría de Lacan acerca del lenguaje y al Fort-Da freudiano, momento considerado estructurante, en el que el niño, a través de un juego de ocultación, adquiere el símbolo.

Construir su subjetividad y haber logrado la capacidad simbólica tampoco es garantía aún de que el niño vaya a aprender. Para disponerse a ello, deberá verse aguijoneado por la curiosidad y la pulsión epistemofílica. Esta primera curiosidad, que será el paradigma de lo que será la curiosidad posteriormente, es la que Freud llamó "Curiosidad sexual infantil", que será despertada por los dos grandes enigmas que todo niño encuentra en un momento dado ante sí: ¿de dónde vienen los niños? y ¿qué hay de la diferencia anatómica de los sexos?

Son las preguntas existenciales, no exentas de afecto, cuya resolución -más o menos satisfactoria- hará situarse al niño en el mundo y dar un cierto

sentido a su propia existencia. Resolver estos enigmas será imprescindible para que el niño pueda abarcar el resto de conocimientos.

Pero el aprendizaje es un proceso costoso y no funciona bajo los principios de la pulsión que busca la satisfacción en la inmediatez, sino que requiere de un esfuerzo. No se trata así de satisfacer la pulsión de saber, de saciar la curiosidad. Para aprender, hace falta desear, y el deseo no viene dado, el deseo se construye. Para ello, el niño deberá atravesar por uno de los momentos más complejos de su constitución. Es lo que Freud llamó Complejo de Edipo y que Lacan reelaboró como Metáfora paterna. A través de su resolución el niño devendrá sujeto deseante y su deseo podrá derivar en deseo de aprender.

De manera que, subjetivación, capacidad simbólica, curiosidad y deseo de saber podemos considerarlos como los prerrequisitos psíquicos que intervienen en el proceso de constitución psíquica que un niño deberá conquistar y resolver para poder progresar adecuadamente en su proceso de aprendizaje.

Podemos entender así las dificultades de aprendizaje como la manifestación sintomática de que algo en el proceso de constitución psíquica del niño no va bien.

Recurrir a la teoría psicoanalítica para la comprensión de las dificultades de aprendizaje conlleva también una manera de comprender su abordaje. Si la dificultad de aprendizaje apunta a la conflictiva psíquica del niño, cada niño y cada dificultad deberá ser entendida y abordada en su singularidad y en su particularidad.

De la misma manera que la comprensión de las dificultades de aprendizaje, desde este paradigma, marca los principios y el abordaje, también establece unos principios para su investigación, pues en la medida que el conflicto psíquico es singular y subjetivo, también es intransferible, por lo que de poco nos sirve realizar estudios experimentales cuyo objetivo es lo generalizable y la repetitividad.

Es por ello que hemos tomado como método para esta investigación el método del paradigma psicoanalítico, que es coincidente en gran parte con el método clínico -el caso por caso y el estudio de la subjetividad- y, por tanto, de difícil generalización.

En relación al ordenamiento del trabajo, y con el fin de hacer una mejor articulación de las partes y facilitar la comprensión del mismo, se han establecido tres grandes apartados: Introducción, cuestiones metodológicas y el apartado dedicado al desarrollo teórico de los momentos constitutivos, cada uno de ellos complementado con casos clínicos que ilustran algunas de las cuestiones tratadas en la elaboración teórica.

Así, en la primera parte del trabajo, a modo de introducción, hago una aproximación al marco en el que desarrollo mi labor como orientadora escolar, y realizo una breve exposición del modo en que se procede ante las dificultades de aprendizaje en el contexto escolar. A continuación, realizo un breve recorrido teórico en relación a cómo son entendidas las dificultades de aprendizaje desde diferentes disciplinas, entre ellas, el paradigma psicoanalítico.

En el apartado dedicado a las cuestiones metodológicas, doy cuenta de la hipótesis del trabajo y de las elecciones tomadas en relación al paradigma teórico y a la observación empírica.

Posteriormente, realizo la elaboración teórica de aquellos momentos constitutivos que, considero, son de relevancia de cara al proceso de aprendizaje del niño, tomando como punto de ordenamiento el criterio lógico y también cronológico, tal y como ya lo he mencionado.

Cada capítulo teórico va acompañado de casos clínicos con el fin de poder ilustrar las cuestiones teóricas desarrolladas desde una perspectiva empírica. En la exposición de los casos, trato de articular lo elaborado en la teoría con la fenomenología clínica, haciendo una hipótesis comprensiva de lo que acontece tras las manifestaciones sintomáticas del niño.

Sabedora de la dificultad que supone sumergirse en el terreno de la teoría psicoanalítica, he tratado, a lo largo del trabajo, de hacer una elaboración

comprensible, tanto para quienes están familiarizados con dicha teoría, como para los que no lo están.

Tomo aquí las palabras de Rodolfo cuando dice que “un concepto es exactamente igual que un juguete, para poder usarlo hay que poder romperlo, hay que poder ensuciarlo, hay que perderle el respeto” (Rodolfo, 1989, p. 60)<sup>1</sup>.

Impregnada así de conceptos psicoanalíticos y después de abrirlos, desarmarlos, usarlos y vueltos a armar con un especial cuidado por no perder el rigor, he aquí una elaboración teórica y clínica acerca del sufrimiento de los niños en la escuela.

Antes de comenzar, quisiera hacer una puntualización, y es que a lo largo del trabajo y en relación a la cuestión de género, he tomado en consideración la opción que plantea la Real Academia de la Lengua, haciendo un uso genérico del masculino para designar la clase y evitando así hacer desdoblamientos por ser considerados artificiosos e innecesarios desde el punto de vista lingüístico.

---

<sup>1</sup> Rodolfo, R. (1989). *El niño y el significante. Un estudio sobre las funciones del jugar en la constitución temprana*. Buenos Aires: Paidós (2016).





# PARTE I. INTRODUCCIÓN

---

1. Marco normativo de la Orientación Escolar en Navarra .....	19
2. Las dificultades de aprendizaje .....	23
3. La causalidad psíquica .....	38



### *1. Marco normativo de la Orientación Escolar.*

En el año 2006, la Ley Orgánica de Educación 2/2006, del 3 de mayo, en su Título Preliminar, recoge que la orientación educativa es un derecho y un medio necesario para el logro de la educación integral y la caracteriza como un factor de calidad en el proceso educativo.

Bajo ese marco normativo estatal, la Comunidad Foral de Navarra, en 2010, dictó una nueva normativa por la que se regula la Orientación Escolar y Profesional en los centros educativos a través del Decreto Foral 66/2010, de 29 de octubre<sup>1</sup>.

Dicha normativa plantea, en su Preámbulo, un modelo de orientación educativa basada en los principios de prevención, desarrollo personal e intervención social y establece que la orientación educativa debe servir para asegurar un desarrollo integral y personalizado de cada uno de los alumnos y alumnas en función de sus capacidades, intereses y motivaciones.

Si bien esta tarea debe ser compartida por todos los miembros de la comunidad educativa en colaboración con otros agentes, el orientador educativo ejerce una función importante, y así lo establece la normativa cuando apunta a que "corresponde al profesorado de la especialidad de Orientación Educativa desarrollar, a través de la intervención psicopedagógica, aquellas actuaciones de orientación especializada y de asesoramiento y apoyo técnico que precisen los miembros de la comunidad educativa: alumnado, profesorado y familia".

De manera general, la orientación educativa constituye así "un elemento de calidad y mejora de la institución escolar y su finalidad es la de contribuir a la educación integral y personalizada del alumnado, atendiendo a su diversidad mediante el asesoramiento y el apoyo técnico" (art. 2, D.F. 66/2010), y se concreta en las funciones o labores que lleva a cabo el orientador escolar, entre las que destaco la detección del alumnado con

---

<sup>1</sup> Decreto Foral 66/2010, del 29 de octubre, por el que se regula la orientación escolar y profesional en los centros educativos de la Comunidad Foral de Navarra. [Texto Publicado en BON Nº 145, de 29 de noviembre de 2010. Corr.err., BON 24/12/2010].

dificultades de aprendizaje, su evaluación psicopedagógica y la consiguiente intervención y asesoramiento (art. 5, D.F. 66/2010).

El orientador escolar trabaja con problemáticas diversas que afectan, no sólo al alumnado y a su proceso de aprendizaje, sino también al profesorado y a las familias.

Así las cosas, y teniendo en cuenta que el acto educativo implica varias subjetividades y que es un proceso global condicionado por varias variables, circunstancias y contextos (familia, escuela, sociedad), este trabajo va a tratar de dilucidar cómo el propio niño está concernido en su proceso de aprendizaje, en las dificultades en el mismo, en su sufrimiento, y en algunos casos también, en su fracaso escolar. Es decir, cómo el niño es sujeto de la propia experiencia del aprendizaje y, por tanto también, de sus dificultades y fracasos.

Los niños y niñas que presentan dificultades en la escuela son denominados con el término de "Alumnado que presenta necesidades educativas especiales" (en adelante, ACNEE), según la normativa que regula la Atención a la Diversidad<sup>1</sup>.

Si bien se considera que todo alumno tiene necesidades educativas, el alumnado con necesidades educativas especiales "es aquel que requiere, por un periodo de escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad física, psíquica, sensorial (auditiva o visual), o trastornos graves de conducta" (art. 12, O. F. 93/2008).

Es importante precisar que además de esta consideración de los ACNEE, ya la Ley Orgánica de Educación 2/2006<sup>2</sup>, del 3 de mayo, aborda en su título II al "Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo" (en adelante, ACNEAE).

---

<sup>1</sup> Orden Foral 93/2008, de 23 de junio, del Consejero de Educación por la que se regula la Atención a la Diversidad en los centros educativos de Educación Infantil y Primaria y Educación Secundaria de la Comunidad Foral de Navarra [Publicada en BON de 30 de junio de 2008].

<sup>2</sup> Ley Orgánica 2/2006 de Educación, de 3 de mayo, de Educación (LOE). [Publicada en el Boletín Oficial del Estado núm 106 de 4 de mayo de 2006].

Esta denominación hace referencia al alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de dificultades específicas de aprendizaje, de sus altas capacidades intelectuales, debido a su incorporación tardía al sistema educativo o a condiciones personales o de historia escolar (art. 71.2, LOE).

De manera que ACNEE y ACNEAE, ambos conceptos, vienen recogidos por la Ley Orgánica de Educación 2/2006, en sus artículos 71 y 79 bis, y que han sido modificados en parte por la nueva Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)<sup>1</sup> en su apartado 57.

La LOMCE dirá que las ACNEAE son las siglas que corresponden al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y define a este alumnado como aquel que requiere de una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales por dificultades específicas de aprendizaje, Trastorno por Déficit de Atención-Hiperactividad, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar.

En la mayoría de las comunidades autónomas, y así lo es en Navarra, la dotación de recursos de apoyo especializado que concede la Administración pública, como son los maestros de Pedagogía Terapéutica, los maestros de Audición y Lenguaje y los Auxiliares Educativos (cuidadores), dependen del número de ACNEE que haya escolarizado en el centro.

En todo caso, y retomando la definición del concepto de Necesidades Educativas, debemos tener en cuenta que, desde su origen, nació con la finalidad de ser un término normalizador y no discriminatorio, poniendo el acento en los recursos educativos que la escuela precisa para responder adecuadamente a las necesidades educativas que cualquier alumno pueda presentar a lo largo de su escolaridad, en lugar de señalar el déficit o la discapacidad del alumno en cuestión.

---

<sup>1</sup> Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). [Publicada en el Boletín Oficial del Estado núm 295 el 10 de diciembre de 2013].

El concepto de Necesidades Educativas Especiales, (en adelante, NEE), no se circunscribe solamente al marco psicopedagógico de autonomía personal, sino que también es recogido por un nuevo marco teórico emergente como es el de la Escuela Inclusiva.

En cualquier caso, y si bien el concepto de NEE aportaría recursos teóricos y técnicos que la escuela requiere para la adecuada planificación y gestión de la respuesta educativa de su alumnado, en la práctica diaria nos encontramos –a veces por requerimientos de la Administración- haciendo un uso de esta denominación seguida de una etiqueta diagnóstica, siendo esta última la que toma relevancia en la evaluación, diagnóstico y tratamiento de las dificultades escolares.

De manera que si bien el concepto de NEE nace con una finalidad de no estigmatizar al alumno y con la pretensión de ser un término del ámbito pedagógico y no médico, la realidad no es tal, encontrándonos denominaciones como: *"tiene NEE derivas de un Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad"*, o en definiciones circulares como: *"tiene NEE porque es TDA-H"* o *"como es TDA-H tiene NEE"*. En todo caso, poco nos dice esto de por qué fracasa el alumno.

Podemos hablar así de necesidades educativas asociadas a discapacidad y trastornos graves de conducta, las denominadas Necesidades Educativas Especiales (NEE), y las necesidades educativas asociadas a diversas dificultades de aprendizaje, asociadas a diferentes causas, y que se denominan Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE).

Actualmente, las dificultades de aprendizaje y su relación con el fracaso escolar son una de las mayores preocupaciones de la escuela. Las cifras alertan de un aumento considerable de casos de alumnos con dificultades en su escolaridad. El Gobierno de Navarra cifró el pasado año 2015 un aumento del 125% el número de casos de alumnos con necesidades educativas especiales en los últimos cinco años<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Noticia publicada en portada el 7 de enero de 2015 por el Diario de Navarra.

Éste y otros datos ponen en evidencia la gravedad de la problemática, y llaman a la reflexión y al análisis de la situación social actual, dejando entrever la necesidad de llevar a cabo un análisis en profundidad de la escuela como institución y su funcionamiento.

Pero, ¿qué son esas dificultades de aprendizaje que conllevan las necesidades educativas? ¿Qué entendemos por dificultades de aprendizaje? A continuación, trataremos de hacer un breve recorrido por lo que se entiende, a lo largo de estas últimas décadas, por dificultades de aprendizaje y cómo se explican y se abordan dichas dificultades desde distintas disciplinas.

## 2. Las dificultades de aprendizaje.

El término de NEE aparece a consecuencia de una problemática, cada vez más presente en la escuela, que son las dificultades de aprendizaje, que se han venido describiendo y abordando de diferente manera a largo de las últimas décadas.

Para la Pedagogía y la Psicopedagogía, ambas disciplinas de la Educación, el término dificultades de aprendizaje, en un sentido restringido, hace referencia a las dificultades de aquellos escolares cuyo rendimiento académico en lenguaje, lectoescritura y en matemáticas es inferior al esperado por sus posibilidades intelectuales y su edad (Pérez Solís, 2002)<sup>1</sup>.

El origen del término "dificultades de aprendizaje" ("*learning disability*") se atribuye a Samuel Kirk (1962). Uno de los motivos por los que el término se acuñó radicó en que, tanto padres como educadores, sostenían en aquellos momentos un debate sobre el efecto estigmatizador de algunas etiquetas diagnósticas (Mora y Aguilera, 2000)<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Pérez Solis, M. (2002). *Orientación Educativa y dificultades de aprendizaje*. Madrid: Editorial Thomson.

<sup>2</sup> Mora, J.; Aguilera, A. (2000). Dificultades de aprendizaje y necesidades educativas especiales. En Mora, J.; Aguilera, A. (Coords). *Atención a la diversidad en educación: Dificultades en el aprendizaje del lenguaje, de las matemáticas y en la socialización* (pp 13-44). Sevilla: Kronos.



Kirk (1962)<sup>1</sup> explicaba las dificultades de aprendizaje como una alteración o retraso en el desarrollo de uno o más de los procesos de lenguaje, habla, deletreo, escritura o aritmética, debido a una disfunción cerebral y/o trastorno emocional o conductual, pero no a déficits sensoriales, retraso mental generalizado o por factores culturales o instruccionales.

Ya con anterioridad, encontramos diversas definiciones de las dificultades de aprendizaje, unas formuladas desde criterios etiológicos, es decir, aquellas que tratan de caracterizarlas por su origen o causa, y otras más descriptivas, de carácter operativo, oficialistas o procedentes de asociaciones profesionales.

Aquellas definiciones que tratan de apuntar al origen o la causa de las dificultades de aprendizaje provienen fundamentalmente de la medicina y la psicología y contemplan factores neurofisiológicos o neuropsicológicos como originarios de tales dificultades.

Una de las primeras definiciones etiológicas es la propuesta por Strauss y Lehtinen en 1947, y en ella emplean el término "daño cerebral". Así, los niños con tales dificultades serían niños que antes, durante o después del nacimiento han sufrido daño o infección en el cerebro. Como consecuencia pueden presentar o no algún daño orgánico o defecto en el sistema neuromotor; el resultado es que los niños pueden presentar alteraciones en la percepción, el pensamiento y la conducta emocional, tanto por separado como en combinación. Estos problemas pueden ser comprobados mediante test específicos y dificultan o impiden un proceso normal de aprendizaje (Kavale y Forness, 1984)<sup>2</sup>. Cabe decir que gran parte de las críticas a esta definición vienen de la utilización del término "daño cerebral".

Posteriormente, otros autores introdujeron el término "disfunción cerebral mínima" para referirse a la alteración del Sistema Nervioso Central de la que no siempre puede determinarse su naturaleza. Clements, en 1966, propone esta definición de "disfunción cerebral mínima" bajo la cual se

---

<sup>1</sup> Kirk, S. (1962). *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin.

<sup>2</sup> Kavale, K.; Forness, S.R. (1984). Learning disability and history of science: Paradigm or paradox?. *Remedial and Special Education*, 6, pp. 12-24.

recogen una considerable variedad de dificultades escolares (Kavale y Forness, 1984)<sup>1</sup>.

El concepto de disfunción cerebral mínima adquirió popularidad, sobre todo, a partir de los años 70 y llegó a ser considerada la causa de diversas dificultades de aprendizaje, tales como trastornos de la lectoescritura, déficits atencionales, perceptivos, hiperactividad o conducta antisocial.

Al mismo tiempo, se convirtió en un cajón de sastre y en un desastre de cajón, ya que en ella tenían cabida todas aquellas dificultades de aprendizaje para las cuales no se encontraba una explicación lógica de su causación. A día de hoy podemos decir que algo de esto ocurre con otras etiquetas diagnósticas como el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDA-H), El Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) o incluso con el Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Por otro lado, encontramos definiciones descriptivas de las dificultades de aprendizaje. Estas definiciones tratan de cercar qué son y qué no son tales dificultades utilizando criterios diagnósticos de exclusión y discrepancia.

Uno de los primeros autores que en su definición señaló las discrepancias educativas estimadas como consecuencia de las diferencias entre capacidad del sujeto y su nivel real de ejecución académica fue Bateman, en 1965. Bateman definió a los niños con dificultades de aprendizaje como aquellos que manifiestan una discrepancia educacional significativa entre su potencial intelectual estimado y su nivel actual de ejecución, debido a desórdenes en los procesos de aprendizaje básicos, los cuales pueden o no ir acompañados por disfunciones demostradas del sistema nervioso central, y no son consecuencia secundaria de retraso mental educacional, privación cultural, problemas emocionales severos o pérdidas sensoriales (Bateman, 1965)<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Kavale, K; Forness, S. R. (1984). Learning disability and history os science: Paradigm or paradox?. *Remedial and Special Education*, 6, pp. 12-24.

<sup>2</sup> Bateman, B. (1973). Educational implications of minimal brain dysfunction. En: F de la Cruz, B. Fox y R. Roberts (Eds). *Minimal brain dysfunction*. Annals of the New York: Academic Press of Sciences, 204.

En esta línea, algunos autores manifiestan que un niño tiene dificultades de aprendizaje cuando evidencia un retraso importante en áreas curriculares como la lectoescritura y las matemáticas con un funcionamiento intelectual adecuado. Tal es la definición de los trastornos de aprendizaje de Kass y Myklebust (1969)<sup>1</sup>: Los niños con trastornos del aprendizaje generalmente muestran discrepancias entre lo esperado y su ejecución actual en una o más áreas, tales como habla, lectura, escritura, matemáticas y orientación espacial. Estos trastornos del aprendizaje no son consecuencia primaria de handicaps sensoriales, motrices, intelectuales o emocionales, o de déficit de oportunidades para aprender.

Miranda (1986)<sup>2</sup> coincide en parte con tal definición, aunque señala dos posibles tipos de discrepancias: las centradas en las disparidades que puede presentar un niño en su desarrollo y aquellas otras que se reflejan entre el rendimiento académico real y el esperado. Sostiene que estos problemas de aprendizaje no se deben a retraso mental, a deficiencias auditivas o visuales o a alteraciones emocionales graves, aunque estas discapacidades puedan afectar a la capacidad de aprendizaje de los sujetos que las padecen. También excluye a los niños que no han tenido la oportunidad de aprender, pues aunque cumplen el criterio de discrepancia, señala que podrán aprender si se les da la oportunidad.

Considera, además, que el ambiente sociocultural de la familia puede incidir en el origen de las dificultades de aprendizaje a través de múltiples variables tales como la falta de cuidados médicos, la deprivación estimular, malnutrición, así como los niños que proceden de entornos deprivados económica y culturalmente, porque los riesgos que sufren a nivel biológico y psicológico se traducen después en un porcentaje más alto de dificultades de aprendizaje y requieren de un método de instrucción especial.

Otras de las definiciones que emplea criterios de exclusión para delimitar el concepto de dificultades de aprendizaje es la que se define en el Manual

---

<sup>1</sup> Kass, C.; Myklebust, H. (1968). Learning disability: An educational definition. *Journal of Learning Disabilities*, 2, 377-379.

<sup>2</sup> Miranda, A. (1986). *Introducción a las dificultades en el aprendizaje*. Valencia: Promolibro.

Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM) desde el ámbito clínico y cuyo manejo ha llegado ya al ámbito escolar.

La última versión de dicho manual (DSM-V)<sup>1</sup> fue publicada en el año 2013 y establece diferencias considerables en el ámbito de las dificultades escolares y su diagnóstico con respecto a la versión que le antecede: el DSM-IV.

El DSM-IV (APA, 2002, p. 56)<sup>2</sup> establecía que existe un trastorno del aprendizaje "cuando el rendimiento del individuo en lectura, cálculo o expresión escrita es sustancialmente inferior (discrepancia de dos o más desviaciones típicas entre rendimiento y capacidad -inteligencia medida-) al esperado por edad, escolarización y nivel de inteligencia, según indican pruebas normalizadas administradas individualmente".

Además, -y como condición para su diagnóstico-, "esta alteración influye significativamente en su rendimiento académico o en su vida diaria, y pueden coexistir con una enfermedad neurológica, médica o un déficit sensorial, pero en dichos casos las dificultades exceden a las que son esperadas para dicha alteración orgánica".

La clasificación de los trastornos de aprendizaje que ofrecía el DSM-IV reflejaba las áreas de dificultad académica fundamentales en tres categorías diagnósticas y un trastorno residual:

- F. 80.0. Trastorno de la lectura.
- F. 81.2. Trastorno del cálculo.
- F. 81.8. Trastorno de la expresión escrita.
- F. 81.9. Trastorno del aprendizaje no especificado.

En la nueva versión, el DSM-V (APA, 2013), encontramos la etiqueta diagnóstica de "Trastornos Específicos del Aprendizaje" bajo la categoría de "Trastornos del Neurodesarrollo", nueva categoría que sustituye a la anterior denominada "Trastornos de inicio en la infancia, la niñez y la

---

<sup>1</sup> American Psychiatric Association (APA). (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-V*. Argentina: Ed. Médica Panamericana.

<sup>2</sup> American Psychiatric Association (APA). (1995). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-IV-TR*. Barcelona: Masson (2002).

adolescencia” y que pone el acento en un aspecto del desarrollo infantil –el neurológico- y omite todo lo demás.

El DSM-V incluye, además, otro cambio con respecto al DSM-IV, y es que, engloba bajo la etiqueta de “Trastornos Específicos del Aprendizaje” los tres trastornos del aprendizaje que existían en el DSM-IV: los referentes a la lectura, al cálculo y a la expresión escrita.

El DSM-V afina en la descripción de tales trastornos y toma como criterios descriptivos para su diagnóstico lo que podemos considerar como indicadores curriculares. Considera así que existe un Trastorno Específico del Aprendizaje” cuando uno de los siguientes síntomas persiste, al menos durante 6 meses, a pesar de haber recibido intervenciones cuyo objetivo son dichas dificultades:

1. Presenta errores en la lectura de palabras o la lectura es lenta y esforzada (ejemplo, lee en voz alta palabras de manera incorrecta o lentamente y con vacilaciones, frecuentemente adivina las palabras, tiene dificultades para pronunciar las palabras).
2. Presenta dificultades en la comprensión del significado de lo que lee (ejemplo, puede leer el texto correctamente pero no comprender las frases, las relaciones entre ellas, las inferencias o el significado más profundo de lo que lee).
3. Presenta dificultades para deletrear (ejemplo, puede cometer adiciones, omisiones o sustituciones de vocales o consonantes).
4. Presenta dificultades en la expresión escrita (ejemplo, comete múltiples errores de gramática o de puntuación en las frases; tiene una pobre organización de los párrafos, falta claridad en la expresión de ideas por escrito).
5. Presenta dificultades para manejar los conceptos numéricos, los datos numéricos, o el cálculo (ejemplo, tiene una pobre comprensión de los números, su magnitud, y sus relaciones; cuenta con los dedos y suma números de un dígito con los dedos, se pierde en medio de las operaciones aritméticas e intercambia operaciones).
6. Presenta dificultades en el razonamiento matemático (ejemplo, tiene graves dificultades para aplicar los conceptos matemáticos, los datos, o los procedimientos para solucionar problemas matemáticos)”.

Y añade:

Las habilidades académicas afectadas están sustancial y cuantificablemente por debajo de las esperadas para la edad cronológica del individuo, y causa una significativa interferencia con el rendimiento académico o laboral o con las

actividades de la vida cotidiana, como se confirma por la administración de medidas de rendimiento estandarizadas y administradas de forma individual y por una evaluación clínica amplia. Para los individuos de 17 años o más, una historia documentada de dificultades en el aprendizaje puede sustituir a la evaluación estandarizada.

Como vemos, ya no será requisito para el diagnóstico de tales dificultades las pruebas médicas estandarizadas, sino que la propia historia escolar del niño se convierte ya en herramienta diagnóstica.

Además del diagnóstico, habrá que especificar la gravedad de tal dificultad enmarcándola como *leve*, *moderada* o *grave*, donde podemos ver cómo se establece el desenlace que el alumno tendrá en lo que respecta a su escolaridad. Ahora ya no sería mucho decir que un diagnóstico viene a ser una sentencia para el niño, pues la sola etiqueta diagnóstica pronostica el desarrollo que llevará el niño en cuestión:

*“Leve:* Algunas dificultades en las habilidades de aprendizaje afectan a uno o dos dominios académicos pero de gravedad leve y el individuo puede compensarlos si recibe las apropiadas adaptaciones o apoyos, especialmente durante los años escolares.

*Moderado:* Marcadas dificultades en las habilidades de aprendizaje afectan a uno o más dominios académicos, por lo que es improbable que el individuo llegue a ser eficaz sin intervalos intensos y especializados de enseñanza durante los años escolares. Algunas adaptaciones o apoyos al menos parte del día en la escuela, en el lugar de trabajo o en casa pueden ser necesarios para completar las tareas con precisión y eficacia.

*Grave:* Graves dificultades en las habilidades de aprendizaje afectan a múltiples dominios académicos, así que el individuo es improbable que aprenda dichas habilidades sin una intensa y especializada enseñanza durante la mayoría de los años escolares. Incluso con unas apropiadas adaptaciones en casa, en la escuela o en el lugar de trabajo, el individuo puede no ser capaz de completar con eficiencia todas las tareas”.

Otras categorías diagnósticas muy relacionadas con los llamados trastornos del aprendizaje son los llamados “Trastornos de la Comunicación” y los “Trastornos por Déficit de Atención con Hiperactividad”, muy presentes y visibles en el contexto escolar y que están recogidos tanto en el DSM-IV como en el V, aunque con pequeñas diferencias:

<b>DSM-IV (APA, 2002)</b>	<b>DSM-V (APA, 2013)</b>
<p><b>Trastornos de la Comunicación</b></p> <p>Trastorno Mixto del Lenguaje Receptivo-Expresivo Trastorno del Lenguaje Expresivo Trastorno Fonológico Tartamudeo</p> <p>Trastorno de la Comunicación No Especificado</p>	<p><b>Trastornos de la Comunicación</b></p> <p>Trastorno del Lenguaje</p> <p>Trastorno del Habla</p> <p>Trastorno de la Fluencia de Inicio en la Infancia (Tartamudeo)</p> <p>Trastorno de la Comunicación Pragmática Trastorno de la Comunicación No Especificado</p>
<p><b>Trastornos por Déficit de Atención y Comportamiento Perturbador</b></p> <p>Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad</p>	<p><b>Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad</b></p> <p>Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad</p> <p>Otro Trastorno Específico por Déficit de Atención con Hiperactividad</p> <p>Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad No Especificado</p>

Figura 1. Tabla comparativa entre DSM-IV y DSM-V en relación a los trastornos de la comunicación y el trastorno por déficit de atención con Hiperactividad.

Además de estos cuadros diagnósticos, quisiera mencionar el cambio propuesto por el DSM-V en relación a lo que se denominaba "Retraso mental" y que ahora viene denominado bajo la etiqueta de "Discapacidad intelectual" o "Trastorno intelectual del desarrollo".

No es el cambio de denominación lo que nos preocupa desde la escuela, sino su nueva descripción y comprensión, pues hace de éste -un diagnóstico que conlleva unas consecuencias de estigmatización incalculables para el niño- un diagnóstico fácilmente aplicable a un niño a lo largo de su escolaridad. Son criterios para su diagnóstico los siguientes:

"A. Déficits en el funcionamiento intelectual, tal como en razonamiento, solución de problemas, planificación, pensamiento abstracto, toma de decisiones, aprendizaje académico y aprendizajes a través de la propia experiencia, confirmado por evaluaciones clínicas a través de tests de inteligencia estandarizados aplicados individualmente.

B. Los déficits en el funcionamiento adaptativo que resultan en la no consecución de los estándares sociales y culturales para la independencia personal y la

responsabilidad social. Sin el consiguiente apoyo, los déficits adaptativos limitan el funcionamiento en una o más actividades de la vida diaria, tales como la comunicación, la participación social, y la vida independiente, a través de múltiples entornos, tales como la casa, la escuela, el trabajo y la comunidad”.

El trastorno requiere, además, de una especificación en función de la gravedad que, en este caso, se hace en función del funcionamiento adaptativo y no en función del nivel de Cociente Intelectual, tal y como se venía haciendo con el DSM-IV-TR. Argumentan este cambio diciendo que es el funcionamiento adaptativo el que determina el nivel de apoyos requeridos y que las medidas de Cociente Intelectual son menos válidas en los valores más bajos.

En esta misma categoría, encontramos un nuevo diagnóstico denominado “Retraso Global del Desarrollo”. Este diagnóstico está reservado para los niños de menos de 5 años cuando el nivel de gravedad clínica no puede ser evaluado fiablemente durante la infancia. Esta categoría es diagnosticada cuando un niño fracasa en alcanzar los hitos del desarrollo esperados en múltiples áreas del funcionamiento intelectual, y se aplica en edades tempranas en las que es difícil llevar a cabo una evaluación sistemática del funcionamiento intelectual o no es posible la pasación de una prueba estandarizada. Esta categoría requiere de una reevaluación después de un período de tiempo (Santos y Sanz, 2013)<sup>1</sup>.

Por otra parte, la Clasificación Internacional de las Enfermedades (CIE-10)<sup>2</sup>, llama a las dificultades de aprendizaje “Trastornos Específicos del desarrollo del aprendizaje escolar” y los clasifica de la siguiente manera:

- F 81.0. Trastorno específico de la lectura.
- F 81.1. Trastorno específico de la ortografía.
- F 81.2. Trastorno específico del cálculo.
- F 81.3. Trastorno mixto del desarrollo del aprendizaje escolar.
- F 81.8. Otros trastornos del desarrollo del aprendizaje escolar.
- F 81.9. Trastorno del desarrollo del aprendizaje escolar sin especificación.

---

<sup>1</sup> Santos, J. L.; Sanz, L. J.(coord.).(2013). *Novedades y Criterios Diagnósticos*. Madrid: Cede.

<sup>2</sup>Organización Mundial de la Salud (OMS). (1992). *Trastornos Mentales y del Comportamiento. Descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico*. Madrid: Meditor.



Todos ellos son trastornos en los que, desde los primeros estadios del desarrollo, están deterioradas las formas normales del aprendizaje. El deterioro no es únicamente consecuencia de la falta de oportunidades para aprender, ni es la consecuencia de traumatismos o enfermedades cerebrales adquiridas. Por el contrario, los trastornos surgen de alteraciones de los procesos cognoscitivos, en gran parte secundarias a algún tipo de disfunción biológica (CIE-10, 1992)<sup>1</sup>.

Y más adelante añade que, al igual que la mayoría del resto de trastornos del desarrollo, estas alteraciones son considerablemente más frecuentes en varones que en mujeres.

Este manual diagnóstico advierte de algunas dificultades para el diagnóstico de estos "trastornos del aprendizaje escolar" como la necesidad de diferenciar estos trastornos de las variaciones normales del rendimiento escolar y la necesidad de tener en cuenta el momento evolutivo, cuestión fundamental a nuestro parecer, ya que no hacerlo llevaría a falsos diagnósticos, con las consecuencias que eso tiene para el niño.

Sitúa además el rendimiento escolar como consecuencia del aprendizaje y de la enseñanza, es decir, no es sólo consecuencia de la maduración biológica. Advierte así de que el nivel de aprendizaje de los niños depende inevitablemente de las circunstancias familiares y escolares, así como de sus propias características individuales.

Señala además que aunque los resultados de la investigación apoyan las hipótesis de la presencia de alteraciones subyacentes de los procesos cognoscitivos, no hay un método fácil para diferenciar en un niño en concreto qué causan las dificultades. Esto es importante, ya que habla de una consideración de factores psíquicos que subyacen a tales dificultades y que interfieren en el proceso de aprendizaje.

Los trastornos específicos del desarrollo del aprendizaje escolar abarcan, según este manual clínico, grupos de trastornos que se manifiestan por

---

<sup>1</sup>Organización Mundial de la Salud (OMS). (1992). *Trastornos Mentales y del Comportamiento. Descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico*. Madrid: Meditor.

déficits específicos y significativos del aprendizaje escolar. Estos déficits del aprendizaje no son la consecuencia directa de otros trastornos (como un retraso mental, déficits neurológicos importantes, problemas visuales o auditivos sin corregir o trastornos emocionales), aunque puedan estar presentes. Los trastornos específicos del desarrollo del aprendizaje escolar pueden presentarse acompañados de otros síndromes (tales como trastorno por déficit de atención o trastornos específicos del desarrollo del habla y del lenguaje).

En relación a las causas que puedan derivar en dificultades escolares, el CIE-10 acepta la primacía de los factores biológicos, en interacción con factores no biológicos, como pueden ser las oportunidades para aprender y la calidad de la enseñanza.

Como vemos, entre los dos manuales diagnósticos es el CIE-10 el que se manifiesta más prudente a la hora de definir y, por tanto, diagnosticar las dificultades escolares.

Por otra parte, y desde una perspectiva neuropsicológica, Monedero, en 1989, habla de niños con dificultades de aprendizaje escolar "cuando sus rendimientos pedagógicos en una o más materias escolares se encuentran claramente por debajo de sus posibilidades intelectuales" (Monedero 1989, p. 13)<sup>1</sup>.

Para él, el criterio de exclusión por excelencia es el cociente intelectual. Se considera que los niños con dificultades de aprendizaje deben situarse próximos a la normalidad, a diferencia de los deficientes mentales, aunque en realidad, lo que diferencia a unos y a otros es que en los niños con dificultades de aprendizaje los déficits cognoscitivos se presentan aislados, mientras que en los deficientes mentales se presentan generalizados.

Otros criterios de exclusión para el diagnóstico de tales dificultades, según Monedero, son las afecciones neurológicas más o menos graves y los

---

<sup>1</sup> Monedero, C. (1989). *Dificultades de aprendizaje escolar: una perspectiva neuropsicológica*. Madrid: Pirámide.

trastornos emocionales severos, como psicóticos, autistas, neuróticos y alteraciones conductuales.

Finalmente, este autor cita como cuarto factor excluyente a los aprendizajes preescolares inadecuados, es decir, aquellos niños que en la etapa de educación infantil no adquieren los prerequisites básicos para iniciar la etapa posterior con garantías de éxito y que, en consecuencia, pueden presentar con posterioridad dificultades de aprendizaje.

Como hemos podido ver hasta ahora, es desde diferentes vertientes que se habla y se abordan las dificultades de aprendizaje apuntando a causas de diverso orden -ya sean neurológicas, educacionales, o bajo la primacía de factores biológicos-, pero no encontramos nada más allá de unos criterios descriptivos de cómo se presentan tales dificultades en los niños, es decir, de una descripción de las manifestaciones observables.

Desde estas vertientes podemos decir que el diagnóstico de las dificultades de aprendizaje se basa en las manifestaciones observables del niño, sean cuales sean las causas que subyacen.

Es preciso buscar en la obra del neuropsiquiatra y psicoanalista Julián De Ajuriaguerra para encontrar un abordaje de la problemática del niño desde una visión más global que recoge, tanto el área biológica, como la psicológica y social.

El hecho de conocer la importancia que tiene el contexto relacional motiva al autor, no sólo a revisar la dimensión social de la vida del niño, sino también a preocuparse de que el análisis de los procesos de interacción desarrollados en el seno de la familia, en la escuela y en la sociedad, permita comprender que la enfermedad, además de tener un importante condicionamiento biológico, es un proceso que encuentra su sentido en el contexto de las relaciones (De Ajuriaguerra, 1993)<sup>1</sup>.

De Ajuriaguerra implantó así, a través de su quehacer clínico, un modo distinto al de la psiquiatría, que supuso un nuevo modo de ver la patología

---

<sup>1</sup> De Ajuriaguerra, J. (1993). *Manual de Psiquiatría Infantil*. Masson: Barcelona. (Prólogo de Alfredo Rego).

psíquica, y lo hizo partiendo de su experiencia clínica. Se convierte así en uno de los autores que, con su trabajo, desarrolló lo que otros autores han hecho en llamar método clínico.

De entre su vasta obra, dado el tema que nos ocupa, cabe destacar el "Manual de Psiquiatría Infantil" (1993)<sup>1</sup>. En él habla de las dificultades escolares del niño entre las que recoge la fobia escolar, los problemas generales planteados por el fracaso escolar, el retraso escolar y los problemas psicosociológicos planteados por los niños superdotados.

De Ajuriaguerra señala el hecho de que toda la vida escolar permanece marcada por las primeras experiencias escolares y apunta como causas del fracaso escolar causas de orden escolar o a un posible déficit instrumental o a un trastorno de la personalidad en evolución.

Esta última eventualidad es la que han estudiado autores como J. Rouart, R. Narlian y J. Simón (1960)<sup>2</sup> y que el mismo De Ajuriaguerra recoge en su manual. Estos autores consideran que el síntoma escolar es una especie de sustitución de un conflicto psíquico menos aparente, pero que afecta a toda la personalidad y que puede manifestarse a modo de una negativa escolar o de un síndrome de inhibición intelectual.

Estos autores intentan comprender el significado que ese síntoma tiene en la existencia del niño y, para ello, analizan las vicisitudes particulares del desarrollo del niño en función de su entorno en esa época de su vida (De Ajuriaguerra, 1993).

Conceden relevancia también a aquellas dificultades escolares derivadas de trastornos del carácter que suelen ir acompañados de turbulencia, cólera, reacciones contra los maestros y contra los condiscípulos (Rouart, 1962)<sup>3</sup>.

Encontramos entre ellas una manifestación particular, la del niño discordante que hace de títere y cuya actitud de payaso no suele ser más

---

<sup>1</sup> De Ajuriaguerra, J. (1993). *Manual de Psiquiatría Infantil*. Barcelona: Masson.

<sup>2</sup> Rouart, J.; Narlian, R.; Simon, J. (1960). *Léche scolaire. Psychiatr Enfant*, 3, pp. 333-403.

<sup>3</sup> Rouart, J. (1962). Les difficultés scolaires d'origine affective et familiale. *Rev. du Prat*, 12, 2517-2531.

que una reacción de reafirmación y de exhibición tras la que hallamos una ansiedad extremadamente notable con un temor de desintegración de tipo prepsicótico (De Ajuriaguerra, 1993)<sup>1</sup>.

De Ajuriaguerra describe el retraso escolar en el que señala la existencia de una frecuente discordancia entre el nivel intelectual y el nivel escolar del niño, puesta en evidencia por test especializados. Alude así a la conveniencia de buscar entre factores educacionales y de otro orden las posibles causas de tal retraso (De Ajuriaguerra, 1993).

Tomamos ahora el trabajo de la psicoanalista francesa Anny Cordié por su valor teórico y clínico en relación al tema que nos ocupa.

La tesis de esta autora, que apunta ya desde el mismo título de su trabajo, "*Los retrasados no existen*" (1994)<sup>2</sup> es que muchos de los niños diagnosticados en las escuelas de deficientes mentales son niños con capacidad intelectual normal que, debido a diversas circunstancias, no rinden como deberían y, en muchos de los casos, fracasan en la escuela.

Denuncia así, a través de su trabajo y con argumentos teóricos y clínicos, el hecho de que se proceda al diagnóstico de "niños en apariencia débiles mentales pero de CI normal" pues considera que se establecen así "categorías totalmente erróneas, origen de numerosos malos entendidos y a veces de una segregación inaceptable", aludiendo a las medidas educativas que se han venido tomando en estos casos (1994, p. 10)<sup>3</sup>.

Cordié define a los niños que fracasan en la escuela como aquellos que "no siguen", remarcando el hecho de que en la escuela hay que seguir, seguir el ritmo, el currículum, seguir al maestro, al grupo.

Desde este prisma, entiende el fracaso escolar como una cuestión compleja cuyas causas son múltiples y diversas, unas vinculadas a la estructura

---

<sup>1</sup> De Ajuriaguerra, J. (1993). *Manual de Psiquiatría Infantil*. Barcelona: Masson.

<sup>2</sup> Cordié, A. (1994). *Los retrasados no existen. Psicoanálisis de niños con fracaso escolar*. Buenos Aires: Nueva Visión.

<sup>3</sup> Ídem.

propia del sujeto y otras que son circunstanciales, pero que se entrelazan entre sí.

Se muestra crítica, además, con la manera de proceder de los profesionales de la salud y la educación ante estos niños que no aprenden o que fracasan en la escuela, analizando y haciendo hincapié en las consecuencias que conlleva una medición numérica de la inteligencia cuando se otorga a esta medición el valor de una verdad científica reconocida.

A lo largo de este trabajo, Cordié aborda el fracaso escolar entendiéndolo como un síntoma complejo en el que rastrea, tanto factores externos al sujeto como internos, ofreciendo así una amplia visión para la comprensión clínica de este fenómeno cada vez más extendido.

En esta línea podemos situar también la tesis de la psicoanalista Isabel Luzuriaga. Para ella, cualquier alteración del funcionamiento intelectual, ya sea en forma de síntoma o de inhibición, vendría a ser un intento de impedir o imposibilitar el adecuado funcionamiento de las capacidades intelectuales, ya sea hacia el exterior –en relación a los aprendizajes- ya sea hacia el interior –al mundo interno de la persona-.

Luzuriaga plantea (1998)<sup>1</sup> que en estos niños que fracasan en la escuela o a los que se ha tachado de no tener inteligencia suficiente, existe un “activismo funcional” en contra de la función intelectual al que denomina *contrainteligencia*.

Advierte así de la posibilidad de cura para esos niños que, aparentemente, no rinden y que han sido diagnosticados de no tener la capacidad intelectual suficiente y han sufrido las consecuencias del fracaso escolar, pues no cabría ya pensar en una causa congénita a ese mal, sino a la acción de factores internos e inconscientes del sujeto que subyacen a ese malestar.

---

<sup>1</sup> Luzuriaga, I. (1998). *La inteligencia contra sí misma. El niño que no aprende*. Madrid: Biblioteca Nueva (2008).

### *3. La causalidad psíquica.*

Muchas de las solicitudes de intervención que he recibido como orientadora escolar han venido promovidas por la preocupación o sospecha, tanto de maestros como de padres, de que algo en el proceso de aprendizaje de su alumno o hijo no va bien.

En muchos de los casos, junto con la demanda de asesoramiento, recibía también un juicio, una creencia o en el peor de los casos incluso un diagnóstico clínico realizado por ellos mismos en relación a las causas que podían estar detrás de tal dificultad escolar: *"no le alcanza", "no sé si vale para los estudios", "es TDA-H y es por eso que no progresa como debiera"...*

En algunos casos, el miedo, la preocupación o incluso el reproche tenía que ver con la creencia de que, tal vez, algo de la capacidad intelectual del niño pudiera estar en juego, es decir, que le falte, que sea deficitaria, que esté alterada.

A lo largo de mi experiencia en la intervención y tratamiento con niños con dificultades de aprendizaje, he podido constatar que, si bien hay alumnos en los que tales dificultades vienen derivadas de una discapacidad o de causas neurológicas debido a un accidente o a una lesión, en la mayoría de ellos se presenta una paradoja, y es que, teniendo capacidad intelectual y habiendo dado muestras de ello, estos alumnos no rinden como se esperaría, presentan alguna dificultad o, directamente, fracasan en la escuela.

Se trata así de alumnos que, en un momento de su escolaridad, manifiestan alguna dificultad en su proceso de aprendizaje o presentan un funcionamiento intelectual alterado que se manifiesta en un rendimiento escolar por debajo de lo esperado.

Esta paradoja entre la capacidad intelectual y su funcionamiento me lleva a plantear la necesidad de buscar las causas de tal alteración en un lugar entre la capacidad intelectual y el funcionamiento intelectual o el rendimiento escolar.

Porque,...¿qué es la capacidad intelectual? ¿Es la inteligencia algo que nos viene dado al nacer o es el producto de un proceso de estructuración psíquica resultado de la inserción del sujeto en la cultura? ¿Qué miden los test que dicen medir la inteligencia? ¿Miden la capacidad o el funcionamiento intelectual? ¿Por qué fracasaría un niño en la escuela con un alto nivel intelectual? ¿Qué cuestiones subyacen en un niño que fracasa en la escuela?

En mi trabajo como psicóloga en el marco escolar he escuchado hablar en muchas ocasiones de la inteligencia como algo que se tiene o no se tiene, hay o no hay, más que como una cuestión que pueda verse afectada y alterada y, por tanto, funcionar adecuadamente o no.

Desgraciadamente, la comprensión de que la inteligencia nos viene dada, además de estar más extendida de lo deseado, lleva asociada una conclusión latente que es la siguiente: si es algo que hay o que no hay, si no hay, es decir, si el niño no da muestras de inteligencia, no hay nada que hacer, más que suplir esa "deficiencia" o "discapacidad" con medidas externas y ajenas al niño como las medidas curriculares y psicopedagógicas. No hay nada peor para un niño que ser tachado en la escuela de no inteligente, deficiente o discapacitado intelectual, pues eso marcará su destino, tanto escolar como social y laboral.

Pero la inteligencia no es algo que nos venga dado. El niño no nace con la capacidad de pensar en el sentido que habitualmente entendemos. Si hay algo que nos diferencia del reino animal es, precisamente, esa capacidad de pensar, de razonar y de actuar no en base a lo que marque el código genético sino en base a una subjetividad.

Mientras una leona, respondiendo a su instinto animal, amamanta a sus crías sin plantearse cómo hacerlo, una mujer elegirá cómo amamantar a su bebé, si darle pecho o darle el biberón, si hacerlo a demanda o cada tres horas, dando cuenta en esa elección de ser un sujeto de deseo en su subjetividad, particularidad y singularidad. Y hará así con todo lo demás.



De modo que no hay una manera inscrita en nuestro código genético que diga cómo deberemos hacer, ni tampoco habrá una manera mejor ni peor para hacerlo. Pero sí que está presente la marca de la subjetividad.

Bleichmar (2009)<sup>1</sup> dirá que la inteligencia tiene parte de simbolización y parte de subjetividad. La inteligencia es planteada así como la capacidad que tiene la psique de crear representaciones, es decir, de simbolizar y esto será particular de cada uno. De ahí que sea también subjetiva.

Si bien esta capacidad de simbolizar es individual y subjetiva, no deja de ser un proceso que se lleva a cabo en la relación con otros, es decir, de manera colectiva, pero sobre todo, humanizante.

El hecho de alimentar a un bebé y satisfacer sus necesidades básicas le posibilita al bebé el logro de su supervivencia biológica pero no le da acceso al pensamiento. Es decir, le posibilitará la maduración neurológica y esto podrá suponer el soporte neurológico de la inteligencia, pero sin una intervención que humanice, eso no le servirá más que para regirse por sus instintos de conservación natural.

De modo que además de una parte biológica y neurológica derivadas de un proceso de maduración y desarrollo, es preciso la presencia de otro humanizante para que la inteligencia, tal y como la concebimos, pueda conformarse.

Lacan al respecto de la inteligencia dirá que "quizás -el hombre- se distingue de los animales por su inteligencia, pero en esto la introducción de formulaciones significantes es primordial" (Lacan, 1957-58, pp. 67)<sup>2</sup>. Lacan anuda así la inteligencia con el lenguaje, siendo la capacidad de realizar formulaciones significantes lo que dará cuenta de la inteligencia y lo que nos diferencia, a su vez, del mundo animal.

---

<sup>1</sup> Bleichmar, S. (2009). *Inteligencia y simbolización. Una perspectiva psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós.

<sup>2</sup> Lacan, J. (1957-1958). Libro 5. Las formaciones del inconsciente. *El seminario de Jacques Lacan*. Barcelona, Paidós (2003).

Entender la inteligencia como el resultado de la capacidad de simbolización y como algo subjetivo nos lleva a plantearnos que es el logro de un proceso. Si este proceso no tiene que ver con la maduración del niño, ni siquiera con su desarrollo evolutivo, -en el que sí podemos dar cuenta de la capacidad simbólica-, ¿con qué tiene que ver entonces? Esto nos lleva a contemplar la constitución psíquica del niño como el proceso del cual derivará la inteligencia.

De manera que, si la inteligencia es el producto del adecuado proceso de constitución psíquica del niño, tal vez las dificultades de aprendizaje sean manifestaciones de que algo en ese proceso no va bien.

Como vemos, la manera en que entendamos qué es la inteligencia nos lleva a una comprensión diferente de qué son las dificultades de aprendizaje e implica una manera concreta de diagnosticarlas y de abordarlas.

Desde el punto de vista de algunas disciplinas, se entiende la capacidad intelectual como algo que se tiene o no se tiene y las dificultades de aprendizaje son signos de la falta de capacidad. Cabe la ilusión de la medición a través de test estandarizados y las clasificaciones según el Cociente Intelectual y, en base a eso, se ponen así en marcha medidas de refuerzo o apoyo complementarias para “poner” donde “no hay”.

Pensar en la inteligencia como el resultado de un proceso de constitución psíquica implica la posibilidad de buscar allí las causas de una dificultad cuando ésta se manifiesta a modo de dificultad de aprendizaje o de fracaso escolar. Posibilita también poder diferenciar entre la capacidad intelectual y el funcionamiento intelectual. De esta manera, un niño con capacidad, por motivos diversos, puede, en un momento dado, manifestar una alteración o un bajo rendimiento de su funcionamiento intelectual.

Ya Cordié (1994)<sup>1</sup> se preguntaba cómo era posible que en el contexto escolar haya tantas dificultades para hacer una aproximación entre las dificultades escolares y eventuales problemas psicológicos. ¿Por qué obviar

---

<sup>1</sup> Cordié, A. (1994). *Los retrasados no existen. Psicoanálisis de niños con fracaso escolar*. Nueva Visión. Buenos Aires.

o negar la vinculación que existe entre el fracaso escolar y el sufrimiento psíquico?

Pero también tiene una explicación, a la que llama "la trampa pedagógica", pues habla de que el síntoma del fracaso escolar tiene de particular que toca operaciones intelectuales, en apariencia, alejadas de toda carga afectiva; el sufrimiento y la angustia no son nunca evidentes, por lo menos en el primer momento (Cordié, 1994, p. 55)<sup>1</sup>.

Además, en ocasiones, de no ser por la alteración del rendimiento escolar – cuestión que preocupa enormemente a padres y docentes- no se detectarían muchos casos de sufrimiento y malestar en los niños.

En relación a lo que venimos diciendo, cabe hacer la distinción entre la disciplina de la psicología (al menos la escolar) y el psicoanálisis, en relación a la comprensión y el abordaje de las dificultades escolares.

Por lo general, encontramos en las escuelas una manera de proceder ante las dificultades de aprendizaje desde un punto de vista descriptivo, encontrándonos así con una tendencia a evaluar y diagnosticar las dificultades de aprendizaje partiendo de las manifestaciones observables y acuñando términos diagnósticos que ponen el acento en la función o funciones cognitivas que sufren la alteración o el déficit.

Así, cuando la dificultad está en la capacidad del alumno para prestar atención puede hablarse de un "Trastorno de Déficit de Atención", si por el contrario se muestra agitado o excitado podría tratarse de un "Trastorno de Hiperactividad". En casos en los que lo que está afectado es el lenguaje se habla de "Trastorno Específico del Lenguaje", si es la lectura "Trastorno de la lectura o dislexia", etc.

Este procedimiento de evaluación y diagnóstico lleva consigo, posteriormente, la puesta en marcha de medidas pedagógicas y curriculares para reparar el retraso, el déficit o la alteración y así se complementan las

---

<sup>1</sup> Cordié, A. (1994). *Los retrasados no existen. Psicoanálisis de niños con fracaso escolar*. Nueva Visión. Buenos Aires

necesidades educativas especiales o específicas que presenta el alumno en cuestión. Pero, como vemos, en ningún momento del proceso se tiene en consideración la singularidad y la subjetividad del niño que manifiesta la dificultad.

Si lo pensamos desde el punto de vista del psicoanálisis, sabemos desde Freud que lo que interesa es la vertiente simbólica del síntoma. El síntoma es tomado como un mensaje a descifrar, como la manifestación observable de alguna otra cosa latente. Dos niños pueden manifestar falta de atención, y esta dificultad se entiende como síntoma, es decir, como signo de que algo no va bien. De modo que es la subjetividad y la singularidad de cada niño lo que está en juego. Es decir, el modo particular en que cada niño, en este caso, vive y construye su síntoma (Plazaola, 2006)<sup>1</sup> y la significación que él le da.

Comprender las dificultades de aprendizaje como síntoma y ubicarlas en el campo de la constitución psíquica nos lleva a buscar las causas en el modo en que el niño ha ido atravesando por los momentos constitutivos que, consideramos, son prerequisites para que pueda aprender.

Este trabajo pretende elaborar teóricamente estos momentos constitutivos para después y, a través de la exposición de casos clínicos reales, tratar de articular dicha teoría con la práctica del trabajo clínico en el marco de la escuela bajo el paradigma de la clínica psicoanalítica.

---

<sup>1</sup> Plazaola, M. (2006). *Clínica psicoanalítica con niños*. Material no publicado.



## PARTE II. CUESTIONES METODOLÓGICAS

---

1. Hipótesis .....	47
2. Objetivos .....	48
3. Elección del paradigma y sus implicaciones .....	48
1.1. Implicaciones teóricas .....	50
1.2. Implicaciones en la clínica .....	51
1.3. Implicaciones en el campo de la investigación .....	59
4. Método y procedimiento .....	63
4.1. Encuadre .....	63
4.2. Observación y escucha de los fenómenos clínicos .....	64
4.3. Construcción del caso .....	64
4.4. Supervisión teórica y clínica .....	66
4.5. Indicadores de mejora .....	66
5. Fuentes y medios a utilizar.....	67



Antes de proceder al desarrollo y justificación de la parte metodológica del trabajo, dada la especificidad del paradigma elegido y sus principios metodológicos, quisiera mencionar que el ordenamiento del trabajo no va a ser exactamente coincidente con los apartados de referencia que establece el marco normativo<sup>1</sup> bajo el cual se desarrolla esta tesis.

La fidelidad a los postulados con los que se realizó en su día el trabajo clínico sobre el que realizo ahora la elaboración teórica exigían conservar la coherencia con los principios psicoanalíticos, sin que esto suponga una concesión en la rigurosidad epistemológica.

Más adelante haré una somera referencia a vuelapluma al debate epistemológico subyacente.

### *1. Hipótesis*

Este trabajo de investigación pretende dar cuenta de la causalidad psíquica que subyace a las dificultades de aprendizaje y el fracaso escolar. Así, las dificultades de aprendizaje son entendidas como la manifestación de dificultades, conflictos o avatares en el proceso de constitución psíquica del niño. Tal y como la clínica pone de manifiesto, en ocasiones, la conflictiva psíquica infantil se presenta a modo de dificultades de aprendizaje o fracaso escolar.

Para que un niño pueda aprender, para que la inteligencia pueda ser operativa, el niño requiere de unos logros psíquicos que se derivan de su proceso de constitución psíquica. Estos logros son concebidos en este trabajo como "prerrequisitos psíquicos" para el adecuado funcionamiento intelectual.

Estos prerrequisitos –de los cuales daremos cuenta en la parte teórica- son la construcción de la subjetividad en el niño, la adquisición del lenguaje y la función simbólica, la curiosidad infantil y el deseo de saber.

---

<sup>1</sup> RESOLUCIÓN de 25 de marzo de 2015, de la vicerrectora de Estudios de Posgrado y Relaciones Internacionales de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, por la que se procede a la publicación de la Normativa de Gestión de las Enseñanzas de Doctorado.



A lo largo de este trabajo trataremos de elaborar teóricamente estos conceptos y analizar cómo acontecen en la clínica infantil.

## *2. Objetivos.*

El objetivo primero de este trabajo es profundizar en una elaboración teórica que complemente una experiencia clínica llevada a cabo en los años, en el medio escolar, con niños con dificultades de aprendizaje.

Otro objetivo de esta investigación es poner de manifiesto la validez de los recursos teóricos y clínicos del paradigma psicoanalítico para la comprensión y el abordaje de las dificultades de aprendizaje en el marco escolar.

Este proyecto de investigación pretende que los resultados y conclusiones que de él se desprendan constituyan un material de reflexión, formación y estudio para educadores, maestros y docentes.

Además, sus aportaciones clínicas pueden considerarse de interés de cara a la mejora de la atención de los niños con necesidades educativas especiales (NEE) y específicas (NEAE) y en la aplicación y gestión de los recursos educativos del Sistema Navarro de Educación.

## *3. Justificación de la elección del paradigma y sus implicaciones.*

El fenómeno educativo y lo que éste conlleva, –donde situamos las dificultades de aprendizaje–, puede ser comprendido desde diferentes paradigmas, desde los que se recogen en los habituales manuales sobre el tema<sup>1</sup> como el paradigma biomédico (donde se incluye las neurociencias), el psicológico (incluyendo cognitivo y conductual), el sociológico y hasta los diversos paradigmas pedagógicos, entre otros.

Sea cual sea el ámbito o paradigma del cual se parta, la manera de comprender las dificultades de aprendizaje conlleva asociadas una manera

---

<sup>1</sup> Belloch, A.; Sandin, B.; & Ramos, F. (1995). *Manual de psicopatología*. (Vol. I). Madrid: MacGraw-Hill.

específica de evaluarlas, diagnosticarlas y de abordarlas. Generalizando, al igual que cada paradigma tiene su objeto de estudio, tiene también su propio método con el que debe ser coherente, y es en el contexto de ese paradigma donde se puede dar cuenta del mismo.

A lo largo de mi experiencia en el trabajo con niños en el ámbito escolar, y habida cuenta que son muchos los casos en los que ni desde el discurso médico, ni desde el psicológico, ni el pedagógico se pueden explicar, suficientemente a mi entender, las causas de tales dificultades, he optado por el paradigma psicoanalítico para desarrollar mi trabajo por encontrar en él los recursos teóricos y clínicos para mí válidos en la comprensión y el abordaje de las dificultades de aprendizaje en el marco de la escuela.

Es tras unos años de experiencia trabajando desde este enfoque que me he decido a dar cuenta de ello a través de esta tesis. Es decir, primero está la experiencia en la clínica de los problemas de aprendizaje en el contexto escolar y, posteriormente, un abordaje teórico sobre la experiencia llevada a cabo con anterioridad.

Ya en los escritos tempranos de Freud (1910)<sup>1</sup>, había quedado establecida la tesis del psicoanálisis, no sólo como un modo de tratamiento de síntomas, sino también como forma de investigar acerca de la vida anímica. Freud apunta ya entonces a una relación indisociable entre la clínica y la investigación.

Es en su artículo titulado "Psicoanálisis y teoría de la libido" (1923) donde establece que:

"Psicoanálisis es el nombre: 1) de un procedimiento que sirve para indagar procesos anímicos difícilmente accesibles por otras vías; 2) de un método de tratamiento de perturbaciones neuróticas, fundado en la indagación, y 3) de una serie de intelecciones psicológicas,

---

<sup>1</sup> Freud, S. (1910). Cinco conferencias sobre psicoanálisis. Conferencia III. *Obras completas*, Vol. XI, Buenos Aires: Amorrortu.

ganadas por este camino, que poco a poco se han ido coligando en una nueva disciplina científica” (Freud, 1923, p. 231)<sup>1</sup>.

De modo que, en psicoanálisis, cuerpo teórico, método terapéutico e investigación están entrelazados, quedando así establecidos unos principios unánimes para cada uno de los tres ámbitos. En esta relación, ninguno de los componentes es separable del otro, y cada uno tendrá efectos en los otros dos (Castillo y Gómez, 2004)<sup>2</sup>. Es este un elemento consustancial al psicoanálisis, aunque también constituye su principal dificultad.

El paradigma psicoanalítico supone así, por un lado, unas implicaciones teóricas en relación a la manera de entender la psicopatología infantil en general y concretamente, en el tema que nos ocupa, -las dificultades de aprendizaje-, y, por otro lado, unas implicaciones también en el campo de la clínica, pues establece unos postulados a la hora de la evaluación, el diagnóstico y el abordaje que diverge de otras disciplinas.

A este respecto, el campo de la investigación no está exento de condicionantes, pues como veremos, la investigación en psicoanálisis no puede alejarse o divergir de lo que es como cuerpo teórico ni como método terapéutico, quedando así establecido su propio método de investigación.

Veamos cuales son las principales implicaciones en cada una de las áreas mencionadas.

### *3.1. Implicaciones teóricas.*

Si bien conceptos como dificultades de aprendizaje o fracaso escolar pertenecen al campo de la pedagogía, es la aportación del psicoanálisis el hecho de comprenderlos como síntoma (Cordié, 1994<sup>3</sup>; Kozameh, 2006<sup>1</sup>;

---

<sup>1</sup> Freud, S. (1923). *Psicoanálisis y teoría de la libido. Obras completas*, vol. XVIII, Buenos Aires: Amorrortu (1992).

<sup>2</sup> Castillo, M<sup>a</sup> I.; Gómez, E. (2004). Las peculiaridades de la investigación en Psicoanálisis. *Terapia Psicológica*, vol. 22, núm. 1, 2004, pp. 25-32. Sociedad chilena de Psicología Clínica. Santiago, Chile. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78522103>

<sup>3</sup> Cordié, A. (1994). *Los retrasados no existen. Psicoanálisis de niños con fracaso escolar*. Nueva Visión. Buenos Aires.

Aguirre, 2011<sup>2</sup>; Tenorio-Cansino y Jacobo-Jacobo, 2013<sup>3</sup>, entre otros muchos), es decir, como la manifestación observable de que algo no va bien. Se entiende así que las dificultades de aprendizaje guardan relación con dificultades psíquicas, ya sea en la elaboración o en la significación que el niño hace acerca de lo que le pasa.

El psicoanálisis contempla, además, el proceso de constitución psíquica infantil y ubica ahí el campo donde se sitúa la conflictiva latente que subyace al síntoma.

Podemos decir así que la contribución del psicoanálisis es proporcionar un enfoque clínico explicativo a las dificultades de aprendizaje, pues contempla, más allá del problema escolar, la dimensión subjetiva del niño, es decir, pone el acento en aquello que concierne al niño en su singularidad y particularidad en relación a su síntoma.

Las dificultades de aprendizaje toman así el estatuto de síntoma, frente al estatuto de signo de otros enfoques, que viene a ser la manifestación objetiva y observable de un trastorno, y por tanto, consecuencia de una alteración neurológica u orgánica, quedando limitado así el ámbito de la intervención.

### *3.2. Implicaciones en el campo de la clínica.*

Desde esta comprensión de las dificultades de aprendizaje, el objetivo que persigue el psicoanálisis, tanto en el momento de la evaluación y diagnóstico como en el abordaje de tales dificultades, es la singularidad de cada caso, el N=1.

---

<sup>1</sup> Kozameh, G. (2006). *Trastornos del aprendizaje*. Material no publicado. Recuperado de <http://www.guillermokozameh.com/categoria/articulos/>.

<sup>2</sup> Aguirre, T. (2011). *Más allá del fracaso escolar*. Material no publicado. Recuperado de: [http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/bitstream/10819/1185/1/Más\\_Allá\\_Fracaso\\_Aguirre\\_2011.pdf](http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/bitstream/10819/1185/1/Más_Allá_Fracaso_Aguirre_2011.pdf)

<sup>3</sup> Ídem.

<sup>3</sup> Tenorio-Cansino, B.; Jacobo-Jacobo, M. (2013). El deseo de saber en la infancia. *Revista de Educación y Desarrollo*, 24, Enero-marzo de 2013.

Así, frente a la generalización, la estandarización y las clasificaciones de las manifestaciones sintomáticas en las que un mismo fenómeno, en diferentes niños, es entendido de la misma manera y en las que se busca lo común de los casos para establecer la categoría, desde el psicoanálisis se persigue la particularidad y la singularidad de cada caso. Se trata la subjetividad, donde la causalidad psíquica del síntoma de un niño nada tiene que ver con las causas que llevó a otro niño a sufrir del mismo síntoma.

Desde estos postulados psicoanalíticos, se procede realizando un diagnóstico comprensivo de la relación entre la manifestación sintomática – la dificultad en la lectura, por ejemplo-, y la causa psíquica subyacente.

Desde otros paradigmas, sin embargo, se procede realizando un diagnóstico descriptivo poniendo el acento en una descripción objetivable, con lo que el mismo fenómeno es entendido como signo. Así, la dificultad en la lectura deriva en un diagnóstico explicativo, es decir, *“tiene problemas con la lectura por lo que padece un trastorno de la lectura”*. A nuestro entender, este procedimiento poco dice del niño en cuestión y de su malestar.

Ya el mismo DSM-IV, en su prólogo, dice que el manual diagnóstico es una clasificación categorial que divide los trastornos mentales en diversos tipos basándose en series de criterios con rasgos definitorios” (A.P.A. p. XXX)<sup>1</sup>. Es decir, lo que interesa es si un individuo cumple los criterios de una categoría o de una dimensión, más que el contexto psíquico o la estructura en que se produce determinada manifestación sintomática.

Otro punto diferencial unido a este es que a la hora de construir la hipótesis del caso o el diagnóstico comprensivo, es un postulado psicoanalítico el hecho de evitar la intención de comprensión previa y la inyección de sentido, pues se entiende que todo ello no hace más que poner obstáculos a la hora de saber acerca de lo que puede estar aconteciendo en cada caso en particular.

---

<sup>1</sup> American Psychiatric Association (APA). (1995). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-IV-TR*. Barcelona: Masson (2002).

Se trata así de posibilitar tiempos (tiempo lógico) y espacios en los que, en este caso el niño, en vez de responder a un protocolo, cuestionario, test etc.. pueda ir hablando acerca de lo que quiera, ya sean sus pensamientos, sus fantasías, sus miedos, sus deseos, inquietudes, o, genéricamente, de "sus cosas", posibilitando el trabajo de libre asociación.

Por eso, además de los signos manifiestos, lo fundamental como fuente de información es el discurso que el niño va construyendo acerca de lo que le pasa.

Es preciso despojarse de los conocimientos teóricos, de las pautas a observar que marcan las grandes clasificaciones de los trastornos mentales y, por supuesto, de prejuicios, para poder observar y escuchar algo en relación a lo que acontece en cada caso en particular y rescatar la subjetividad de cada caso, tomando cada caso, tal y como invitaba Freud, como único y nuevo.

En la misma línea que Freud, Lacan nos advierte también a este respecto cuando dice que todo analista debe de abstenerse de comprender, pues la comprensión funciona como tapón que obtura la verdad:

"Cuántas veces advertí a quienes están en control conmigo cuando me dicen: creí entender que él quería decir esto o aquello, les advertí que una de las cosas que más debemos evitar es precisamente comprender demasiado, comprender más de lo que hay en el discurso del sujeto [...] incluso diría que las puertas de la comprensión analítica se abren en base a cierto rechazo de la comprensión" (Lacan, 1981, p. 120)<sup>1</sup>.

Es lo que en otro momento Lacan formula redefiniendo un postulado freudiano: Qué debe saber un analista en análisis? "Ignorar lo que sabe" (Lacan, 1966 p. 335)<sup>2</sup>, que será la garantía de no guiarse por un prejuicio a la hora de escuchar a un paciente.

---

<sup>1</sup> Lacan, J. (1953-1954). Libro 1. Los escritos técnicos de Freud. *El seminario de Jacques Lacan*. Barcelona: Paidós (1984).

<sup>2</sup> Lacan, J. (1966). Variantes de la cura tipo. *Escritos 1*. Madrid: Biblioteca Nueva (2013).

Si los conocimientos teóricos pueden funcionar como prejuicio, ¿cómo funcionan en la mente del observador las categorías establecidas en las clasificaciones diagnósticas que se utilizan tanto en el campo de la salud mental como, desgraciadamente, hoy también en la escuela? ¿Acaso esa información de la que se derivarán los consiguientes diagnósticos no determina ya una manera de observar la clínica? Esto es lo que trata de evitar el enfoque psicoanalítico con la actitud previa de dejar de lado los conocimientos previos.

¿Es posible clasificar y categorizar el sufrimiento psíquico y la multitud de sus manifestaciones? ¿Es posible categorizar y clasificar la subjetividad implícita en todo padecer psíquico?

A nuestro juicio no. Y no sólo eso, sino que hacerlo tiene efectos no menores en los sujetos, y qué decir en los niños.

Pero esta crítica implícita al enfoque objetivable y descriptivo, no es exclusiva del psicoanálisis. Desde las mismas posiciones "cientifistas" hay también quien observa las consecuencias paradójicas. A este respecto se pronuncia en el mismo sentido Allen Frances, quien dirigió durante años el manual Diagnóstico y Estadístico (DSM-IV), y que ahora critica su última versión (DSM-V), haciendo autocrítica de los abusos de la categorización y denunciando la creciente patologización de la vida cotidiana.

En una entrevista publicada por un periódico estatal en septiembre de 2014 en Barcelona<sup>1</sup> confiesa la ironía con la que contestaba a colegas que habían participado en la última revisión del manual:

"Habéis ampliado tanto la lista de patologías, les dije, que yo mismo me reconozco en muchos de esos trastornos. Con frecuencia me olvido de las cosas, de modo que seguramente tengo una predemencia; de cuando en cuando como mucho, así que probablemente tengo el síndrome del comedor compulsivo, y puesto que al morir mi mujer, la tristeza me duró más de una semana y aún

---

<sup>1</sup> Entrevista a Allen Frances en EL PAÍS, el 28 de septiembre de 2014. Recuperado en: [http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/09/26/actualidad/1411730295\\_336861.html](http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/09/26/actualidad/1411730295_336861.html)

me duele, debo haber caído en una depresión. Es absurdo. Hemos creado un sistema diagnóstico que convierte problemas cotidianos y normales de la vida en trastornos mentales”.

Más adelante advierte de los efectos que tuvo la inserción de un nuevo síndrome en la versión anterior (DSM-IV), concretamente, el síndrome de asperger.

“Ese fue uno de los dos nuevos trastornos que incorporamos en el DSM-IV y al poco tiempo el diagnóstico de autismo se triplicó. Lo mismo ocurrió con la hiperactividad. Nosotros calculamos que con los nuevos criterios, los diagnósticos aumentarían en un 15%, pero se produjo un cambio brusco a partir de 1997, cuando las farmacéuticas lanzaron al mercado fármacos nuevos y muy caros y además pudieron hacer publicidad. El diagnóstico se multiplicó por 40”.

De modo que también para este autor, bien alejado del paradigma en que nos basamos, la manera de entender, categorizar y clasificar la clínica condiciona la manera de observarla, y por tanto, de diagnosticarla y abordarla.

Tal vez algo de esto esté detrás del aumento de alumnos con necesidades educativas en los últimos años en Navarra<sup>1</sup>, aumento coincidente con la publicación de la Orden Foral 65/2012<sup>2</sup> por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas derivadas de “Trastornos de Aprendizaje” y “Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad”, para cuyo diagnóstico propone, en sus anexos, los criterios del DSM. Así, criterios diagnósticos de trastornos psiquiátricos infantiles quedan en manos de toda la ciudadanía, para bien, y para mal.

---

<sup>1</sup> Nota: noticia publicada en: [www.diariodenavarra.es](http://www.diariodenavarra.es), periódico del día 7 de enero de 2015. En portada y ampliado en pp. 16-17.

<sup>2</sup> Orden Foral 65/2012, de 18 de junio, del Consejero de Educación, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de Trastorno de aprendizaje y Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional de la comunidad Foral de Navarra. [Texto publicado en BON N° 143 de 20 de julio de 2012].



Estos son los riesgos de los que nos advierten los postulados psicoanalíticos mencionados anteriormente. A este respecto, cabe decir que todo cuerpo teórico corre el peligro de caer en estas prácticas explicativas, reduccionistas, patologizantes y desubjetivizadas. Por supuesto, también el propio psicoanálisis.

Ante esta corriente masiva que tiene la objetivación como principio y fin a la hora de abordar el conocimiento sobre un hecho psíquico, es preciso para entender el tipo de trabajo que hemos llevado a cabo en la clínica tener presentes los principios que rigen la práctica del psicoanálisis. Por un lado, el principio freudiano de que hay que tomar cada caso como único y nuevo y, por otro, el principio del psicoanálisis lacaniano de que siempre hay un imposible en todo saber, tanto se refiera a la ciencia, a la matemática y, por supuesto, al conocimiento sobre lo humano. En definitiva, un no-todo.

Aquí también la posición psicoanalítica diverge de otras disciplinas, pues mientras desde el psicoanálisis se contempla que no se puede saber todo, ya que siempre queda un saber que no se sabe, un imposible o lo que en psicoanálisis se entiende como lo real, otras disciplinas funcionan bajo la ilusión de un todo sabido o cognoscible.

Desde ahí, es posible –y además esa es su pretensión desde Hegel- un saber completo, un conocimiento completo actual o previsible sobre la realidad, donde todo se puede saber y con arreglo a ello se clasifica, y para lo que aún se desconoce cabe la categoría de “no especificado” u “otros”, de manera que lo desconocido también queda clasificado (Plazaola, 2013)<sup>1</sup>.

Como señala Askofaré,<sup>2</sup> parafraseando a Lacan, ésta es una de las diferencias entre la ciencia y el psicoanálisis. Dicho en resumido, si para la ciencia el postulado necesario para su construcción es que algo es igual a sí mismo [A=A], el psicoanálisis demuestra que un individuo no es igual a sí mismo, no es igual a la idea que tiene de sí mismo, -tal y como

---

<sup>1</sup> Plazaola, M. (2013). *Psychanalyse, science et post-freudiens*. Notes du Master II Psychologie, Clinique et Sujet. Toulouse Le Mirail. Material no publicado

<sup>2</sup> Askofaré, S. (1994). Mythe, science et psychanalyse, du savoir à la lettre. *Cuarto. Revue de l'école de la Cause Freudienne*. ACF Belgique, Diciembre (56), 69-72.

desarrollaremos en el Estadio del espejo-. Es decir,  $A \neq A$ , y la clínica da evidencias constantes de esto.

Cuando un sujeto se angustia es justamente porque experimenta algo sobre sí mismo que rompe la idea que de sí tiene. Es la consecuencia fundamental del descubrimiento del inconsciente de la que da cuenta la clínica. Por ello, en lo que nos atañe, podemos decir que también en el niño, éste padece síntomas cuya causa desconoce, o mejor dicho, desconoce que sabe, pues se trata de un saber inconsciente.

A este respecto, y con la finalidad de poner el acento en aquello que diferencia al psicoanálisis de otras disciplinas de la salud mental a la hora de entender y aplicar el tratamiento, traemos a colación el siguiente texto de Freud en el que, para distinguir el psicoanálisis de la hipnosis (y aquí podríamos incluir la mayoría de tratamientos que se sirven, sin saberlo, del "principio activo" de la hipnosis, la sugestión), toma la enunciación de Leonardo da Vinci "*Per via di porre, per via di levare*" con la que establece la distinción entre la pintura y la escultura:

"En verdad, entre la técnica sugestiva y la analítica hay la máxima oposición posible; aquella que el gran Leonardo da Vinci resumió, con relación a las artes, en las fórmulas *per via di porre* y *per via de levare*. La pintura, dice Leonardo, trabaja *per via di porre*; en efecto, sobre la tela en blanco deposita acumulaciones de colores donde antes no estaban; en cambio, la escultura procede *per via di levare*, pues quita de la piedra todo lo que recubre las formas de la estatua contenida en ella. De manera en un todo semejante, señores, la técnica sugestiva busca operar por *via di porre*; no hace caso del origen, de la fuerza y la significación de los síntomas patológicos, sino que deposita algo, la sugestión, que según se espera, será suficientemente poderosa para impedir la exteriorización de la idea patógena. La terapia analítica, en cambio, no quiere agregar ni introducir nada nuevo, sino restar, retirar, y con ese fin se preocupa por la trama psíquica de la idea patógena, cuya eliminación se propone como meta. Por este camino de investigación ha hecho

avanzar muy considerablemente nuestros conocimientos” (Freud, 1905, p. 250)<sup>1</sup>.

En síntesis, mientras otras disciplinas tratan de describir y clasificar para comprender y explicar lo que le ocurre al individuo, el psicoanálisis trata de eliminar aquello que pueda hacer de velo, con el fin de conocer, en cada caso en particular, lo que acontece tras las manifestaciones sintomáticas y el sufrimiento psíquico.

Orientar el trabajo con niños desde este lugar supone una posición diferente frente al malestar psíquico y el sufrimiento infantil que, en ocasiones, no se contempla y que va asociado, de manera más visible o menos, a toda manifestación sintomática. Además, implica una posición ética de aquel que trabaja con niños que se traslada desde la comprensión y evaluación de la problemática infantil hasta la manera en la que será abordada.

No podemos dejar de lado un punto que tiene que ver con la ética y que, si bien no es exclusivo del psicoanálisis, tal vez éste está especialmente advertido (por los errores cometidos) de los riesgos de la convicción de apoyarse en verdades objetivas. A modo de resumen, nos parece particularmente interesante lo que dice De Ajuriaguerra porque no exime tampoco a los analistas de este pecado.

Es en su tan clásico como valioso “Manual de Psiquiatría Infantil” (1983)<sup>2</sup> que De Ajuriaguerra advierte de los efectos que los “psi” han/hemos provocado en los padres con un discurso culpabilizador y moral que, además, y esto lo añadimos nosotros, dicho desde un lugar de saber, puede causar estragos.

No hay que perder la perspectiva de que cuando unos padres acuden con un hijo a la consulta, traen por lo general, lo máspreciado de ellos mismos, y además, dañado. Lo máspreciado al que ven sufrir, por lo que ellos

---

<sup>1</sup> Freud, S. (1905). Sobre psicoterapia. *Obras completas*, Vol VII. Buenos Aires: Amorrortu Editores (1992).

<sup>2</sup> De Ajuriaguerra, J. (1983). *Manual de Psiquiatría Infantil*. Barcelona: Masson.

sufren, y que, inevitablemente, implica una pregunta sobre su responsabilidad y el fracaso como padres.

### *3.3. Implicaciones en el campo de la investigación.*

No es objeto de este trabajo el debate epistemológico ni el del estatuto del psicoanálisis en el ámbito de las ciencias o de los procedimientos de conocimiento de la realidad, pero no queremos eludir la existencia, muy actual, del debate que se genera en torno al psicoanálisis cada vez que trata de inscribirse en el campo genérico de la ciencia como exponente fundamental del saber y del conocimiento en nuestros tiempos. No son ajenos a esta dialéctica las investigaciones y presentaciones de trabajos, como las tesis doctorales en la universidad. A continuación, haré una mención al estado actual de esta cuestión.

Es ampliamente conocido el debate en el que está inmerso el psicoanálisis desde su creación, tanto en relación a su estatuto epistemológico como en relación a su cientificidad.

En relación a esto último, son muchos los autores, tal y como recoge Ávila Espada (1994)<sup>1</sup>, los que se han ocupado de ello hasta el presente, bien negándole toda cientificidad posible (principalmente, Nagel, 1959; Popper, 1963; Bunge, 1969; M. Mannoni, 1979 y Grünbaum, 1984, 1993) o bien atribuyéndosela en mayor o menor medida (Tizón, 1978; Mora Mérida, 1979; Fernández Villamarzo, 1979, 1987; Edelson, 1984, 1988; N. Caparrós, 1988; Gutierrez Terrazas, 1988; T. Sánchez, 1988; Poch, 1989; Coderch, 1989; Fierro, 1990; Dor, 1983, 1988, 1990, entre otros muchos).

Coincidimos con aquellos autores que sostienen que en los últimos tiempos, en el ámbito de la investigación, se ha impuesto una equivalencia entre el método experimental y el método científico (Bunge, 1969<sup>2</sup>; Santamaría,

---

<sup>1</sup> Ávila Espada, A. (1994). Contribuciones de la investigación sobre la psicoterapia psicoanalítica (pp.625-666). En: Ávila Espada, A.; Bullich, J. (comps). (1994). *Manual de técnicas de psicoterapia. Un enfoque psicoanalítico*. Madrid: Siglo XXI.

<sup>2</sup> Bunge, M. (1969). *La investigación científica*. Barcelona. Editorial Ariel (1980).

2002<sup>1</sup>) que lleva a la equivocación de tomar al método experimental como único método científico.

Pero no deja de ser cuestionable el hecho de tomar al método experimental como criterio único que garantiza la veracidad de los resultados obtenidos en una investigación y, más si cabe, si se refiere a los hechos humanos y clínicos, como es el caso del psicoanálisis.

Mientras en otras áreas del conocimiento es posible, e incluso necesario, deslindar la práctica de la disciplina del proceso de investigación, ya que se requiere de condiciones metodológicas específicas en cuanto al control y manipulación de variables, en psicoanálisis la investigación no debe prescindir de las condiciones en las que se da el método terapéutico, pues es ese, en sí mismo, su objeto de estudio (Santamaría, 2002)<sup>2</sup>.

Así, por ejemplo, mientras el método experimental trata de eliminar la variable subjetiva entendida como variable extraña que distorsiona la repetibilidad de un experimento para su procesamiento estadístico, el psicoanálisis toma esa misma variable como objeto de su investigación, por lo que el método experimental no será el idóneo para acceder a su conocimiento. Ni la representatividad ni la universalidad son objetivo del psicoanálisis que busca un saber particular y de difícil generalización (Plazaola, 2015)<sup>3</sup>.

El hecho de que determinados problemas a investigar sean incompatibles o no respondan cabalmente a los procedimientos establecidos por el método experimental no significa que sean inexistentes o irrelevantes para la ciencia. "Asimismo, ha sido ampliamente demostrado que el método de

---

<sup>1</sup> Santamaría, R. (2002). Acerca del método psicoanalítico de investigación. *Universidades*, núm, 23, enero-junio, 2002, pp 49-63. Unión de universidades de América Latina y el Caribe. Distrito Federal, Organismo Internacional

<sup>2</sup> Santamaría, R. (2002). Acerca del método psicoanalítico de investigación. *Universidades*, núm, 23, enero-junio, 2002, pp 49-63. Unión de universidades de América Latina y el Caribe. Distrito Federal, Organismo Internacional.

<sup>3</sup> Plazaola, M. (2015). Dialécticas de la ciencia y del psicoanálisis. *PLIEGUES. Revista de la Federación de Foros del Campo Lacaniano en España*, 6, 147-176.

investigación debe ser congruente con el objeto que se estudia, adaptándose a él, y no viceversa" (Santamaría, 2002, p. 53)<sup>1</sup>.

Nicol (1965)<sup>2</sup>, cuyos análisis sobre el pensamiento científico son ya de gran importancia para los estudiosos del psicoanálisis, manifiesta la necesidad de hacer explícitas las condiciones universales y necesarias del conocimiento científico en general, denunciando que no debe estar en manos de ninguna ciencia en particular legitimar o no a otra ciencia la investigación, tal y como parece ser el caso de las ciencias naturales, que se toman a sí mismas como referencia a la hora de determinar los parámetros de científicidad.

Por otro lado, y respondiendo a la aspiración freudiana de que el psicoanálisis sea una ciencia capaz de descubrir las leyes generales verificables por la experiencia, se han producido numerosos intentos de validación empírica.

Así, Bleichmar y Lieberman (2001)<sup>3</sup> por ejemplo, citan la revisión hecha por Fonagy en la que se pueden distinguir cuatro opciones al respecto: a) estudios sobre la eficiencia terapéutica (Kennberg, Malan, Sloane, Shapiro); b) verificación de las hipótesis dentro de la sesión terapéutica (Isaacs, Wisdom, Bolwby); c) la observación directa del desarrollo (Mahler, Spitz, Bolwby, Stern) y; d) estudios experimentales que validan las principales concepciones.

Es particularmente interesante el comentario de Kandel<sup>4</sup>, premio nobel de medicina en el año 2000 por sus trabajos en neurociencias, en los que reconoce la fundamental aportación del psicoanálisis al mundo del

---

<sup>1</sup> Santamaría, R. (2002). Acerca del método psicoanalítico de investigación. *Universidades*, núm. 23, enero-junio, 2002, pp 49-63. Unión de universidades de América Latina y el Caribe. Distrito Federal, Organismo Internacional.

<sup>2</sup> Nicol, E. (1965). *Los principios de la ciencia*. México: Universidad Nacional de México, 1997.

<sup>3</sup> Bleichmar, N.; Lieberman, C. (2001). *El psicoanálisis después de Freud*. Buenos Aires: Paidós.

<sup>4</sup> Kandel, R. E. (2001). Un nuevo marco conceptual de trabajo para la psiquiatría. *Clínica y pensamiento* (3), 11-31.

conocimiento sobre lo humano, a la vez que critica que no se ajuste a la metodología experimental.

En el polo opuesto tenemos entre otros a Lacan, que a lo largo de su obra critica o, podríamos decir, "analiza" la ciencia desde la propia ciencia en un recorrido que va desde la lingüística, la matemática, la lógica y la topología.

Dejando de lado este debate, pues no es nuestro objetivo tomar posición al respecto, sí que podemos decir que tal debate toma implicaciones metodológicas en el ámbito de la investigación que hace necesaria la justificación del método elegido. A este respecto, creemos que adecuar el psicoanálisis al método científico, llevaría al psicoanálisis a ganar en científicidad lo que perdería en especificidad (Plazaola, 2015)<sup>1</sup>.

#### *4. Método y procedimiento.*

Es nuestro interés en este trabajo la observación empírica de los fenómenos clínicos en el contexto en que éstos se producen, es decir, la observación de las dificultades de aprendizaje en el contexto escolar. El objetivo es articular estas manifestaciones sintomáticas con su causalidad psíquica en el caso por caso, contemplando la singularidad y la subjetividad en cada uno de ellos. Es por ello que optamos por mantenernos fieles a los principios que el psicoanálisis marca para la investigación a la hora de llevar a cabo este trabajo.

Siendo este nuestro punto de partida, y considerando que a cada paradigma le corresponde su método específico, se han tomado aquellos principios fundamentales de los que se sirve el método psicoanalítico, coincidentes en gran medida con el método clínico clásico de la psiquiatría y medicina clásica, como referencia para la metodología del trabajo de la que doy cuenta a continuación.

---

<sup>1</sup> Plazaola, M. (2015). Dialécticas de la ciencia y del psicoanálisis. *PLIEGUES. Revista de la Federación de Foros del Campo Lacaniano en España*, 6, 147-176.

#### *4.1. Encuadre.*

Las intervenciones expuestas en este trabajo de investigación se han llevado a cabo desde las funciones de la orientación educativa en centros educativos de Educación Infantil (3-6 años) y Educación Primaria (6-12 años) públicos de modelo D (Euskara) de la Comunidad Foral de Navarra.

Por norma, las intervenciones psicopedagógicas se inician ante una demanda de intervención realizada por la figura del tutor o maestro o por los padres del niño. También puede iniciarse una intervención si el orientador detecta alguna manifestación sintomática en algún niño del que no se ha realizado ninguna solicitud de intervención.

Las intervenciones suelen constar de una fase inicial de evaluación, una fase de diagnóstico psicopedagógico (que no médico o clínico, pues este debe ser realizado por los servicios de Pediatría o de Salud Mental Infanto-Juvenil) y el diseño de la intervención psicopedagógica y la respuesta educativa. Es en este contexto de intervención donde se enmarca la parte empírica de este trabajo.

Cabe decir que, llevar a cabo las intervenciones en el marco de la escuela tiene importantes ventajas, como el hecho de que la escuela es un contexto normalizado para el niño y no requiere salir para acudir a un servicio de Salud Mental, con lo que esto pueda suponer de estigmatización. Además, se realiza a lo largo de la jornada escolar del niño, hecho que facilita tanto la detección como el seguimiento de la intervención.

Como inconveniente, cabe decir que, las intervenciones están sujetas al horario escolar pero también al calendario, con lo que en algunas ocasiones, la intervención se ha visto interrumpida a final del curso escolar.

Por otro lado, y en lo que a mi respecta, el hecho de pertenecer al cuerpo de funcionarios de la administración pública implica estar sujeta a cambios por motivos de traslados, comisiones de servicios, etc., cuestiones que han podido suponer, en algún caso, la imposibilidad de continuar la intervención y por lo tanto, su interrupción.



#### *4.2. Observación y escucha de los fenómenos clínicos.*

Para la evaluación del caso y recogida de la información se han realizado entrevistas no estructuradas individuales con el niño y también las entrevistas con padres y maestros.

Las sesiones con el niño se establecen de manera individual y, a poder ser, con una frecuencia semanal. La finalidad de estas entrevistas es que el niño hable de lo quiera. Al igual que ocurre en el marco de la cura analítica, se acuerdan con el niño dos normas para el encuentro: la confidencialidad ("*todo lo que hablamos en estos encuentro es secreto*") y la asociación libre ("*habla como quieras -posibilitándoles elegir hablar en su lengua materna cuando ésta diverge de la lengua vehicular- y de lo que quieras*").

Así, y contemplando al niño como sujeto de su propio discurso, establecemos un acuerdo para poder llevar a cabo sesiones individuales con el niño, con el fin de escuchar aquello que tiene que decir en relación con su malestar.

A través de la escucha del discurso del niño -en el que se van articulando sus temas de interés, sus preocupaciones, es decir su manifestación sobre su modo de vivir su propia vida, etc.- y de la observación de los fenómenos clínicos, iremos haciendo la construcción del caso, tratando de establecer inferencias entre las manifestaciones sintomáticas del niño y las posibles causas psíquicas subyacentes.

#### *4.3. La construcción del caso.*

La construcción del caso se realiza bajo las premisas del método psicoanalítico.

Es una práctica habitual en el trabajo en las escuelas, llevar a cabo la evaluación del caso a través de la pasación de pruebas estandarizadas (desde escalas de desarrollo hasta pruebas de evaluación diagnóstica) y el uso de protocolos (por ejemplo, para la detección del TDA-H).

A nuestro entender, si bien estos instrumentos pueden arrojar información válida en un momento dado, deben tenerse en consideración a modo de datos parciales y orientativos que nos hablan de una capacidad o cualidad del niño, pero teniendo en cuenta que no contemplan su particularidad ni su subjetividad.

La información recabada a través de estos instrumentos mencionados se basa en lo manifiesto del síntoma y el sufrimiento infantil, pero no arroja información de cuáles pueden ser las causas que subyacen a la cuestión sintomática.

Como ya hemos señalado, desde un abordaje psicoanalítico, no buscamos estándares ni generalidades sino encontrar, en cada caso particular y singular, la causa psíquica que subyace al síntoma del niño y, por tanto, a su sufrimiento psíquico.

De esta manera, tanto la observación de los fenómenos clínicos como la escucha del discurso del niño se convierten en las vías por las cuales llegar a saber algo de lo que acontece y subyace al malestar infantil.

Con la información recabada, se trata de completar la anamnesis y se va elaborando un "historial clínico" en el cual se recogen las cuestiones pertinentes de cada sesión, poniendo especial atención a las palabras textuales del niño.

Se conforma así un historial en el que se da cuenta de las manifestaciones sintomáticas del niño que justifican el inicio de la intervención, la información recabada por diferentes medios, la fenomenología observada y el discurso del niño durante las sesiones.

La articulación de los fenómenos sintomáticos y la información aportada por el niño y los padres llevará a la construcción de una hipótesis comprensiva de lo que pueda estar aconteciendo.

Esta hipótesis marcará el eje de la intervención, tanto con el niño como con los padres, que se llevará a cabo de la misma manera, es decir, a través de sesiones individuales.

#### *4.4. Supervisión teórica y clínica*

Cada caso de los aquí expuestos se ha llevado a supervisión teórica y clínica con dos psicoanalistas independientemente y en tiempos distintos de cada caso, con el fin de poner en común las hipótesis comprensivas y supervisar la dirección que ha de tomar la intervención. En ese momento, esta manera de proceder respondía a una elección personal por una cuestión ética en relación al trabajo y tenía una finalidad formativa.

Al abordar en esta tesis la elaboración teórica sobre ese trabajo clínico, entendemos que estas supervisiones cumplen a posteriori con cierta función de garantía con respecto a especulaciones o prejuicios sobre el caso, es decir, sobre eso que en el ámbito de los métodos de la ciencia se entiende como variable subjetiva y/o extraña.

#### *4.2.2. Indicadores de mejora*

Tratándose de verificar los efectos de un abordaje psicoanalítico, hemos establecido algunos indicadores que pongan en evidencia dichos efectos, si los hay. Para ello hemos considerado:

- la remisión de las manifestaciones sintomáticas,
- la disminución del malestar psíquico y
- secundariamente, la mejora del rendimiento escolar.
- Se tendrán en cuenta además las palabras del niño y de los padres y maestros en relación a la mejoría o no de las manifestaciones sintomáticas.

No obstante, si bien la mejora sintomática es el objetivo de cada una de las intervenciones realizadas en el contexto en que se han llevado a cabo, el presente trabajo trata de dar cuenta de la validez de los recursos teóricos y clínicos que aporta el paradigma psicoanalítico para la comprensión de las dificultades escolares y su abordaje en el marco escolar

Es decir, como ya hemos indicado, este trabajo es una elaboración teórica sobre un trabajo clínico hecho previamente y cuando todavía no había intención de plasmarlo en una investigación empírica. Lo cual, de alguna manera, evita el efecto distorsionante de la intencionalidad en los resultados que tanto tratan de cuidar los métodos científicos.

#### *5. Fuentes y medios a utilizar.*

Las fuentes y medios utilizados para el desarrollo teórico en la realización de esta investigación han sido los fondos bibliográficos y la literatura científica sobre la materia en cuestión.

La parte empírica se fundamenta en el material clínico recogido a lo largo de mi trabajo en la atención a niños en las escuelas, salvaguardando en todo momento la intimidad y confidencialidad de los datos. Todos los nombres utilizados son ficticios y se han eliminado o modificado todos aquellos datos personales o familiares y del contexto escolar que pudieran ser susceptibles de identificación o reconocimiento<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Nota: En lo que respecta al manejo de los datos de las intervenciones psicopedagógicas llevadas a cabo con los alumnos se ha solicitado la debida autorización ética al Organismo competente en el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra.



## PARTE III. ELABORACIÓN TEÓRICA Y ARTICULACIÓN CLÍNICA

---

CAPÍTULO 1. LA CONSTRUCCIÓN DE LA SUBJETIVIDAD Y LA FORMACIÓN DEL YO EN EL NIÑO .....	73
CAPÍTULO 2. EL ADVENIMIENTO DEL NIÑO AL LENGUAJE Y LA ADQUISICIÓN DEL SÍMBOLO .....	117
CAPÍTULO 3. LA CURIOSIDAD INFANTIL Y LA PULSIÓN DE SABER O DE INVESTIGAR .....	181
CAPÍTULO 4. GÉNESIS Y DIALECTICA DEL DESEO DE SABER EN EL NIÑO .....	231



A lo largo de mi experiencia de trabajo en la atención a niños con dificultades de aprendizaje, he podido observar y constatar que tales dificultades tienen que ver con cuestiones que podemos englobar en cuatro categorías y que responden, de alguna manera, a cuatro momentos constitutivos y, por tanto, a los cuatro "prerrequisitos psíquicos" de los que hablaba anteriormente. Es por este motivo, y con el afán de hacer más comprensible la parte teórica, que he dividido esta parte en cuatro grandes capítulos.

Es una crítica reiterada hacia el psicoanálisis su abstracción y su terminología que, en ocasiones, dificulta la transmisión y hace que el psicoanálisis sea visto como algo incomprensible y sea por ello denostado. Jacques-Alain Miller en su conferencia titulada "Del saber inconsciente a la causa freudiana" (1989)<sup>1</sup> dijo que no hay verdadera transmisión del psicoanálisis cuando se queda entre los que comparten la misma experiencia, sino que hay transmisión cuando algo de la experiencia se puede transmitir a otros sin la complicidad de la experiencia compartida.

No siendo el psicoanálisis una "experiencia compartida" en el marco escolar, -contexto al que dirijo este trabajo-, y siendo uno de los objetivos mostrar los aportes teóricos y clínicos que hace el psicoanálisis en relación a las dificultades de aprendizaje y a la práctica psicopedagógica, he desarrollado cada parte teórica tratando de desgranar y ordenar los conceptos psicoanalíticos fundamentales con el fin de facilitar su comprensión.

En cada capítulo profundizo en la teoría para explicar y desarrollar el momento constitutivo y la conquista psíquica que el niño ha de realizar con la que dotará su capacidad intelectual.

Cada capítulo va acompañado de casos clínicos que dan cuenta de la experiencia empírica llevado a cabo en el marco escolar y con la que trato de ilustrar algunas de las cuestiones abordadas previamente en la teoría. No se trata por tanto de la construcción teórica del caso (estudio de caso) ni una elaboración de las cuestiones clínicas que acontecen en cada caso, sino

---

<sup>1</sup> Conferencia de la Madraza, fue impartida por Jacques-Alain Miller en la Universidad de Granada el 24 de noviembre de 1989.



que es mi intención mostrar cómo, a través de la escucha del discurso de cada niño, podemos dar cuenta de las cuestiones sintomáticas que están en juego y que no necesariamente tienen que ver con un trastorno, pero que, sin duda, son la causa de sufrimiento y de malestar psíquico del niño.

## CAPÍTULO 1.

### LA CONSTRUCCIÓN DE LA SUBJETIVIDAD Y LA FORMACIÓN DEL YO EN EL NIÑO

---

1. Introducción .....	74
2. Un lugar en el deseo .....	74
3. El "Estadio del Espejo" .....	79
3.1. Antecedentes .....	80
3.2. Acerca del espejo.....	83
3.3. Lo que acontece en la escena del espejo .....	84
3.4. La identificación, fundante en la constitución psíquica .....	90
3.5. La imagen le anticipa al niño lo que será .....	91
3.6. Si "ese" soy yo, ¿yo quién soy?.....	92
3.7. La alienación: yo es otro .....	93
3.8. La agresividad, los celos y la envidia.....	93
4. Manifestaciones del Estadio del Espejo.....	97
5. El atravesamiento del Estadio del Espejo.....	99
6. El estadio del espejo, prerequisite para el aprendizaje .....	101
7. Contratiempos en el Estadio del Espejo.....	102
8. Casos Clínicos .....	104
8.1. Asier .....	104
8.2. Maialen .....	108
8.3. Irati .....	112



### *1. Introducción.*

Decimos que el niño se constituye psíquicamente, entendiendo como tal que realiza un desarrollo a lo largo de los primeros años que culminará, salvando los obstáculos, con su constitución como sujeto, sujeto de su propia existencia, de su propio ser. Se trata así de un proceso de desarrollo que atraviesa por diferentes tiempos.

Estos tiempos de la estructuración psíquica son considerados y denominados por el psicoanálisis tiempos lógicos, a diferencia de los tiempos cronológicos utilizados por la psicología evolutiva y en los que se establecen criterios de edad.

En este caso, se trata de tiempos de estructuración por los que el niño deberá atravesar tarde o temprano y que, por lo general, se suceden unos a otros, -aunque en ocasiones ocurren simultáneamente-, de manera que será necesaria la resolución de un tiempo para el atravesamiento por el siguiente. Supone así una sucesión de tiempos lógicos retroactivamente articulados cuya resolución concluirá con la constitución psíquica.

A lo largo de este proceso de constitución psíquica, podemos considerar como momento inaugural aquel en el que el niño construye su subjetividad y forma su Yo.

### *2. Un lugar en el deseo.*

Debido a las condiciones de prematuridad y desamparo con las que nace la cría humana, será necesario para su supervivencia la presencia de otro, de un adulto que lo cuide, lo alimente y satisfaga sus necesidades básicas y vitales.

En psicoanálisis, esta función de cuidados está representada bajo la denominada función materna. Se habla de función y no de madre propiamente dicha, pues se trata de poner el acento en la idea de que es un lugar a ocupar, una función a desempeñar y que, por tanto, puede ser

desempeñada por la madre del bebé o por aquella persona que ocupe ese lugar.

El hecho ya de hablar de función diverge de los que podemos entender por instinto –instinto maternal en este caso-. No se trataría de una cuestión de instinto, sino de un deseo que lleva a realizar una función, que es la función materna.

Desde esta concepción, la función materna no se reduce a asumir la labor de los cuidados y la satisfacción de las necesidades básicas del bebé, pues se sabe que las condiciones para que un bebé sobreviva sobrepasan la satisfacción de sus necesidades básicas.

No bastará así con ofrecerle alimento, ni con asearlo o taparlo cuando tenga frío. El bebé, para poder constituirse, necesita que alguien tenga un lugar para él, que alguien piense en él, que lo nombre y que tenga palabras para él; en definitiva, que alguien tenga deseo de vida para él.

Este deseo de vida que tiene en cuenta la existencia del bebé quedará articulado con la emergencia de lo que, posteriormente, será el deseo propio del niño, quien en una etapa posterior de su constitución psíquica, devendrá sujeto deseante, tal y como abordaremos en la parte del trabajo acerca del deseo.

Los trabajos de René Spitz basados en observaciones directas de madres y niños realizadas en hospitales y orfanatos apuntaban las consecuencias que tiene en el desarrollo psíquico y somático del bebé las carencias afectivas sobrevenidas en los primeros años de vida. Spitz (1965)<sup>1</sup> acuñó así los términos de *hospitalismo*, *marasmo* y *depresión anaclítica* para dar cuenta de los síndromes que sobrevenían ante tal carencia.

Las aportaciones realizadas por John Bowlby (1993)<sup>2</sup> en la *Teoría del Apego* y su método de observación de bebés resultan complementarias con las teorías de Spitz, pues podemos ver en la noción de Bowlby de *privación*

---

<sup>1</sup> Spitz, R. (1965). *El primer año de vida del niño*. Madrid: Fondo de Cultura Económica (1998).

<sup>2</sup> Bowlby, J. (1993). *El Apego. El apego y la pérdida I*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.

*maternal* (Bowlby, 1993)<sup>1</sup> las mismas características descritas por Spitz en lo que llamó *depresión anaclítica* .

También Margaret Mahler, quien consideraba que el nacimiento biológico del niño no coincidía en el tiempo con el nacimiento psicológico, y los trabajos de Michael y Alice Balint apuntan en esa dirección.

El célebre D. W. Winnicott habla de la *madre suficientemente buena*, concepto con el que designa a la madre que, durante los primeros meses de vida de su bebé, se identifica estrechamente con él y se adapta a sus necesidades, representando así un entorno lo suficientemente bueno para la salud psíquica de ese pequeño en devenir (Winnicott, 1957)<sup>2</sup>. Se trata así de propiciar un entorno lo suficientemente bueno para posibilitar el desarrollo psíquico del bebé y su constitución psíquica.

Sin embargo, las aportaciones de Jacques Lacan van más allá, poniendo el acento en la necesidad vital que es para el bebé tener un lugar, ya desde el momento del nacimiento, en el deseo del Otro, otro en mayúsculas, que hace referencia a esa función primordial para su constitución que no es otra que la función materna. Ese lugar de deseo para el bebé le posibilitará a éste el acceso al registro simbólico, logro fundamental para el ordenamiento de su psiquismo, tal y como veremos en el capítulo dedicado al lenguaje.

Con estos argumentos, Lacan, en su Seminario 1<sup>3</sup>, diverge de las teorías defendidas por Alice y Michel Balint, M. Malher y Winnicott.

Centrándonos en la introducción del concepto de deseo, Lacan sitúa el *deseo de la madre* como condición necesaria para la supervivencia del bebé y dirá que este deseo está ya incluso antes de que nazca.

Así, frente a una *madre lo suficientemente buena* de Winnicott, Lacan hablará de una *madre lo suficientemente deseante*: "Ello hará o no de él, no

---

<sup>1</sup> Bowlby, J. (1993). *El Apego. El apego y la pérdida I*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.

<sup>2</sup> Winnicott, D. W. (1957). *Escritos de pediatría y psicoanálisis*. Barcelona: Editorial Paidós. (1999).

<sup>3</sup> Lacan, J. (1953-1954). Libro 1: Los escritos técnicos de Freud. *El seminario de Jacques Lacan*. Barcelona: Paidós (1981).

simplemente un niño satisfecho o no, sino un niño deseado o no deseado. Este término es esencial, es mucho más que haber sido en un momento u otro un niño más o menos satisfecho” dirá Lacan. (Lacan, 1957-1958)<sup>1</sup>.

No se trata de así de amor, que estaría del lado de los cuidados maternos, sino de darle un lugar al niño y de filiarlo. Eso es el deseo, el deseo de la madre. La madre, con sus cuidados y con palabras, -que darán cuenta de su deseo-, irá subjetivando a ese bebé.

Programar la llegada del bebé, pensar en cómo será nombrado, preparar su habitación y sus ropas, pensar en cómo será, son las primeras manifestaciones de esa función que es el deseo de la madre y de la que hablaremos más adelante.

Una vez garantizadas estas condiciones necesarias para la supervivencia biológica y psíquica del bebé, éste podrá iniciarse en el complejo proceso de constitución psíquica, que se iniciará con un primer tiempo que supondrá la construcción de su identidad y su subjetividad.

Para desarrollar lo que acontece en este primer tiempo inaugural de la constitución psíquica tomaremos como referencia la aportación teórica de Jacques Lacan, el *Estadio del Espejo*, recurriendo también a los desarrollos teóricos de otros autores con el fin de poner a dialectizar los conceptos y llegar a una mayor comprensión.

---

<sup>1</sup> Lacan, J. (1957-1958). Libro 5: Las formaciones del inconsciente. *El seminario de Jacques Lacan*. Barcelona: Paidós (2013).

### 3. El "Estadio del Espejo".

A la pregunta acerca de la constitución del sujeto y la construcción de su subjetividad, es condición inevitable, desde el psicoanálisis, hablar del *Estadio del Espejo* de Jacques Lacan.

Se trata del momento estructural que va a configurar la subjetividad humana y explica el proceso a través del cual el bebé llega a reconocer y a asumir su propia imagen en lo que Lacan va a considerar el primer acto de inteligencia (Lacan, 1949)<sup>1</sup>.

El *Estadio del Espejo* fue el tema de la primera exposición oficial que hizo Lacan a la teoría psicoanalítica, y lo hizo ante el XIV Congreso Psicoanalítico Internacional de Marienbad en 1936.

Sabemos que la ponencia fue interrumpida por Ernest Jones, a los diez minutos de empezar, por problemas de tiempo en la mesa redonda, y que el trabajo allí presentado por Lacan nunca llegó a publicarse, pues éste olvidó entregar su comunicación (Roudinesco, 2012)<sup>2</sup>. En 1949 apareció una versión reescrita, bajo el título "*El estadio del espejo como formador de la función del yo (je) tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica*" (Lacan, 1949)<sup>3</sup>, que es la que hoy manejamos.

Aunque, aparentemente, pueda parecer simple, este concepto fue adquiriendo una complejidad creciente a lo largo de toda la obra de Lacan y es un concepto imprescindible a la hora de explicar el proceso de subjetivación humana.

---

<sup>1</sup> Lacan, J. (1949). El estadio del espejo como formador del yo [je] tal y como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. *Escritos 1*. Madrid: Biblioteca Nueva (2013): 99-105

<sup>2</sup> Roudinesco, E. (2012). *La batalla de cien años. Vol II: Historia del psicoanálisis en Francia (1925-1985)*. Madrid: Fundamentos.

<sup>3</sup> Lacan, J. (1949). El estadio del espejo como formador del yo [je] tal y como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. *Escritos 1*. Madrid: Biblioteca Nueva (2013): 99-105.



### 3.1. Antecedentes.

Entre los antecedentes que inspiraron a Jacques Lacan a desarrollar su teoría sobre la constitución de la subjetividad encontramos numerosos estudios psicológicos y neurológicos e investigaciones etológicas.

Destacamos el "*Test del espejo*" descrito por Henri Wallon, psicólogo francés amigo de Lacan, aunque éste en realidad atribuyera el descubrimiento a Baldwin.

Fue en la Sociedad de Psiquiatría donde Jacques Lacan y Henry Wallon se encontraron en varias ocasiones entre 1928 y 1934. Fue entonces cuando el joven psiquiatra, Jacques Lacan, tomó conocimiento del trabajo de Wallon en su obra bajo el título "*Origines du caracteres chez l'enfant*" (1934)<sup>1</sup>, en la que se enuncia, por segunda vez, la famosa aventura de la prueba del espejo.

"*La prueba o Test del espejo*" desarrollado por Wallon es un experimento en el que se evidencia la diferente respuesta entre un bebé y una cría de chimpancé, ambos de seis meses, ante su imagen en el espejo. Y es que, mientras el bebé humano queda fascinado con su reflejo en el espejo y su imagen le despierta ciertas emociones y la asume jubilosamente como propia, la cría de chimpancé comprende rápidamente que la imagen es ilusoria y pierde el interés en ella (Evans, 2007)<sup>2</sup>.

Roudinesco explica de la siguiente manera la diferencia en los planteamientos de ambos colegas: "Si comparamos el punto de vista waloniano con el de Lacan, notamos que éste transforma radicalmente una experiencia psicológica en una teoría de la organización imaginaria del sujeto humano. De ahí que cambie la terminología: la *prueba* se convierte

---

<sup>1</sup> Wallon, H. (1934). *Les origines du caracteres chez l'enfant*. París: PVF: París (1949).

<sup>2</sup> Evans, D. (2007). *Diccionario introductorio de psicoanálisis lacaniano*. Buenos Aires: Paidós.

en *estadio*, y pasamos así de la descripción de una experiencia a la elaboración de una doctrina" (2012, p. 149)<sup>1</sup>.

La antesala para comprender lo que acontece a nivel psíquico en el estadio del espejo es la prematuración –"prematuration específica del nacimiento", dirá Lacan (1946)<sup>2</sup>-, y *la fetalización* de la cría humana.

Lacan articulará en su teoría la prematuración con el desamparo freudiano, y agrega un nuevo dato: la maduración precoz de la visión con respecto a los demás sentidos, lo que le permite el bebé humano la formación de una imagen anticipada de unidad, que adelanta y supera a la coordinación motora del niño. Esta "discordancia" que denomina Lacan (1949)<sup>3</sup>, entre motricidad y visión, apunta hacia la determinación de la imagen, de lo visual en la constitución de la cría humana.

El bebé que protagoniza la escena del estadio del espejo, tal y como lo plantea Lacan, es un bebé bajo las condiciones de prematuración que tiene la vivencia de incoordinación e incompletud de su cuerpo, en definitiva, de cuerpo fragmentado.

Él no sabe aún de sus bordes, de sus límites, no conoce su contorno. El bebé sólo sabe de sus sensaciones placenteras y displacenteras y que estas son atenuadas, sin saber aún que es por medio de la mediación de otros externos a él.

De manera que, en este momento madurativo y evolutivo del bebé en el que Lacan sitúa el momento estructural y estructurante del estadio del espejo –entre los 6 y los 18 meses-, el bebé no tiene aún el control y dominio motriz de su cuerpo, pero sin embargo, tiene ya madurada la visión.

---

<sup>1</sup> Roudinesco, E. (2012). *La batalla de cien años. Vol II: Historia del psicoanálisis en Francia (1925-1985)*. Madrid: Fundamentos.

<sup>2</sup> Lacan, J. (1946). Acerca de la causalidad psíquica. *Escritos 1*. Madrid: Biblioteca Nueva (2013): 151-190.

<sup>3</sup> Lacan, J. (1949). El estadio del espejo como formador del yo [je] tal y como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. *Escritos 1*. Madrid: Biblioteca Nueva (2013): 99-105.

Es esta discordancia lo que caracteriza este momento y lo que le llevará a teorizar acerca de la importancia del espejo en la formación de la identidad en el niño, en definitiva, en la formación del yo. Así, podríamos decir que la primera aproximación a la constitución subjetiva del bebé va a ser a través de la imagen en el espejo.

Y es que, frente a la insuficiencia del bebé, la imagen del espejo le brinda un marco de totalidad, de completud, en el que encuadrar su desorganización.

Resulta así un modo de estructuración que permite al bebé anticipar su dominio psíquico –aunque sea imaginario–, frente al dominio corporal real que aún no tiene y que logrará más adelante. El niño encuentra en esa imagen del espejo una imagen en la que ordenarse, contenerse y estructurarse.

De manera que el bebé, antes de lograr el dominio de su cuerpo, es capaz de identificarlo como suyo y de percibirlo como una unidad. Así pues, la identificación de su cuerpo será un logro previo a su dominio motriz.

Lacan lo dice así:

“Sabemos que el proceso de maduración fisiológica permite al sujeto, en un momento determinado de su historia, integrar efectivamente sus funciones motoras y acceder a un dominio real de su cuerpo. Pero antes de este momento, aunque en forma correlativa con él, el sujeto toma conciencia de su cuerpo como totalidad. Insisto en este punto en mi teoría del estadio del espejo: la sola visión de la forma total del cuerpo humano brinda al sujeto un dominio imaginario de su cuerpo, prematuro respecto al dominio real. Esta formación se desvincula así del proceso mismo de la maduración, y no se confunde con él. El sujeto anticipa la culminación del dominio psicológico, y esta anticipación dará su estilo al ejercicio ulterior del dominio motor efectivo” (Lacan, 1954, p. 128)<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Lacan, J. (1953-1954). Libro 1: Los escritos técnicos de Freud. *El seminario de Jacques Lacan*. Barcelona: Paidós (1981).

### 3.2. Acerca del espejo.

Antes de proceder a analizar qué es lo que acontece en el estadio del espejo, cabe aclarar que cuando Lacan habla de imagen especular se refiere al reflejo del propio cuerpo en el espejo, es decir, a la imagen de uno mismo.

Es identificándose con la imagen especular como el bebé comienza a construir su yo. Pero no será necesaria la confrontación con su imagen en el espejo, pues incluso cuando no hay ningún espejo real, el bebé ve su conducta reflejada en los gestos imitativos de un adulto o de otro niño. Estos gestos imitativos permiten que la otra persona funcione como imagen especular (Evans, 2007)<sup>1</sup>.

Cabe puntualizar que así como Lacan sitúa el origen del momento especular en ese momento del júbilo del niño ante su imagen en el espejo, otros autores como Winnicott o Sami-ali ubican ese momento inaugural mucho antes, pues consideran que el niño, antes de confrontarse con un espejo, se mira ya en el rostro materno. El rostro pasa así a ser la condición de espejo (Rodulfo, 1986)<sup>2</sup>.

Tomo a continuación unas palabras de Winnicott de su trabajo "Realidad y Juego" (1971)<sup>3</sup> en relación al espejo:

"En el desarrollo emocional individual el precursor del espejo es el rostro de la madre. Me referiré al aspecto normal de esto, así como a su psicopatología"(...). No cabe duda de que el trabajo de Jacques Lacan, "*Le Stade du Miroir*" (1949), influyó sobre mí. Lacan se refiere al uso del espejo en el desarrollo del yo de cada individuo. Pero no piensa en él en términos de rostro de la madre, como yo deseo hacerlo aquí.

---

<sup>1</sup> Evans, D. (2007). *Diccionario introductorio de psicoanálisis lacaniano*. Buenos Aires: Paidós.

<sup>2</sup> Rodulfo, M.; Rodulfo, R. (1986). *Clínica psicoanalítica en niños y adolescentes. Una introducción*. Buenos Aires: Lugar Editorial (1992)

<sup>3</sup> Winnicott, D. W. (1971). *Realidad y Juego*. Barcelona: Gedisa (2008).

...¿Qué ve el niño cuando mira el rostro de la madre? Yo sugiero que por lo general se ve a sí mismo. En otras palabras, la madre lo mira y lo que ella parece se relaciona con lo que ve el niño. Todo esto se da por sentado con demasiada facilidad. Yo pido que no se dé por supuesto lo que las madres que cuidan a sus bebés hacen con naturalidad. Puedo expresar lo que quiero decir yendo directamente al caso del bebé cuya madre refleja su propio estado de ánimo o, peor aún, la rigidez de sus propias defensas. En este caso, ¿qué ve el bebé?" (Winnicott, 1971, p.147)<sup>1</sup>.

Winnicott pone así el acento en la mirada que recibe el bebé de la madre - también lo hará Lacan-, y advierte de las consecuencias que puede tener en la constitución psíquica del niño el hecho de que haya contratiempos en esta escena debido a la falta de respuesta materna:

"Por supuesto, nada se puede decir sobre las ocasiones en que la madre no puede responder. Pero muchos bebés tienen una larga experiencia de no recibir de vuelta lo que dan. Miran y no se ven a sí mismos. Surgen consecuencias. Primero empieza a atrofiarse su capacidad creadora, y de una u otra manera buscan en derredor otras formas de conseguir que el ambiente les devuelva algo de sí. Es posible que lo logren con otros métodos, y los niños ciegos necesitan reflejarse a sí mismos por medio de otros sentidos que no sean el de la vista" (Winnicott, 1971, p. 147-148)<sup>2</sup>.

### *3.3. Lo que acontece en la escena del espejo*

Pensemos pues al bebé que experimenta por primera vez esa confrontación con su imagen en el espejo.

Como hemos dicho, se trata de un bebé de entre 6 y 18 meses, que no ha adquirido aún el control tónico-muscular de su cuerpo, es decir, un bebé cuyo cuerpo es descoordinado y que se vivencia a sí mismo como

---

<sup>1</sup> Winnicott, D. W. (1971). *Realidad y Juego*. Barcelona: Gedisa (2008).

<sup>2</sup> Ídem.

fragmentado, desmembrado, sin saber de sus bordes, de sus límites. Sabe de sus manos, de sus pies, sabe de sus labios, pero no sabe de sí mismo en totalidad. Sin embargo, sabemos que tiene ya madurada la visión.



Figura 2. Bebé mirándose en el espejo

En un primer momento de la escena, encontramos dos elementos: el bebé por un lado, y su imagen en el espejo por el otro. En ese momento en el que el niño se sitúa frente al espejo, mirará y verá los objetos reflejados en él, aunque no tiene capacidad de reconocerlos como objetos reflejados. Por ello tratará de atraparlos golpeando en el espejo.

En un momento dado, de entre todos los objetos reflejados en el espejo, el bebé va a quedar capturado por uno: es su imagen que le mira.

De este momento de la experiencia, Lacan va a resaltar la emoción que le embarga al bebé y hablará así del *júbilo* que siente el bebé ante el reflejo de su propia imagen en el espejo.



Figura 3. La experiencia de júbilo del bebé frente a la imagen del espejo.

Y es que, frente a su vivencia de cuerpo fragmentado del que no sabe más allá de las sensaciones placenteras y displacenteras que le provoca, el bebé va a descubrir en esa imagen del espejo otro en totalidad, completo, con sus límites y bordes conformando una unidad.

Esta confrontación con la imagen del espejo le devuelve al bebé la impresión de poseer forma humana, de ser una entidad más entre el resto de objetos reflejados en el espejo, en definitiva, de ser uno diferenciado del resto de objetos.

Debemos pensar, sin embargo, tal y como lo clarifica Nasio (2008)<sup>1</sup> que, si bien en ese instante el bebé se percibe como una entidad, no lo hace como sí mismo, puesto que un bebé de seis meses no ha adquirido el sentimiento de sí mismo que le permita decir: "¡Ese soy yo!" a la vista de su imagen.

---

<sup>1</sup> Nasio, J. D. (2008). *Mi cuerpo y sus imágenes*. Buenos Aires: Paidós.

De modo que el niño del espejo puede reconocerse global e intuitivamente en esa imagen reflejado ante él, pero no puede identificarlo ni pensar que ese es su propio reflejo.

De este modo, esa confrontación con la imagen del espejo viene a marcar un pasaje de la incompletud vivenciada por el bebé a la completud de la imagen, de la fragmentación a la unidad, de la incoordinación del bebé a la ilusión de dominio.

Lacan dirá así que “el estadio del espejo es un drama cuyo empuje interno se precipita de la insuficiencia a la anticipación /.../ desde una imagen fragmentada del cuerpo hasta una forma que llamaremos ortopédica de su totalidad, y a la armadura por fin asumida de una identidad enajenante, que va a marcar /.../ todo su desarrollo mental”. (Lacan, 1949, pp. 102-103)<sup>1</sup>.

En un segundo momento, aparece un tercer elemento encarnado por la madre o aquella persona adulta que acompaña o acerca al bebé frente al espejo.

La aparición de este tercer elemento hace que esa relación especular del niño con su imagen de ese primer momento, ese pegamiento o encantamiento con su imagen se rompa, pues ella, con palabras le señala: “*Ese del espejo eres tú*”. Será a partir de estas palabras que el niño podrá establecer una correspondencia entre el otro del espejo –su imagen- y él.

Ese primer encuentro con su imagen le resulta tan desconcertante que el niño se vuelve y busca la mirada cómplice y tranquilizadora y, sobre todo, confirmadora del adulto que lo acompaña.

Este gesto de volver la cabeza –ya identificado por Darwin a finales del siglo XIX al observar a su pequeño hijo- revela que la relación del sujeto con el espejo nunca es dual sino triangular (Nasio, 2008)<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Lacan, J. (1949). El estadio del espejo como formador del yo [je] tal y como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. *Escritos 1*. Madrid: Biblioteca Nueva (2013): 99-105.

<sup>2</sup> Nasio, J. D. (2008). *Mi cuerpo y sus imágenes*. Buenos Aires: Paidós.



De este momento de la escena queremos destacar lo siguiente, y es que el bebé buscará en la mirada y las palabras de la madre que ésta le ratifique que ese de la imagen es él, es decir, busca en esa persona tercera y testigo de la escena, que le reconozca.

El bebé buscará así el reconocimiento de ese Otro con mayúsculas, Otro primordial en su constitución, que vendrá encarnado por la madre o por quien ocupe la función materna.

La intervención de este tercer elemento tiene su importancia, ya que de él se desprende que la configuración de la imagen humana se realiza por la intervención del Otro y habla también de la necesidad casi vital y constitutiva del ser humano de ser reconocido por otro(s).

Esta necesidad de reconocimiento que tiene el ser humano no pertenece únicamente a este momento constitutivo. Pensemos sino en cómo acontece hoy día en lo social la necesidad de reconocimiento del Otro y de los otros en el hecho, por ejemplo, de fotografiarse a cada momento a través de *selfies*, y en mostrarlas a continuación en lugares como Facebook o Instagram para ser mirado y a la vez mirar a otros, para exhibirse, y a la vez, buscar sentirse reconocido a través de contabilizar el "*me gusta*". Las pantallas son ahora el espejo en el que mirarse niños, jóvenes y adultos.

La siguiente secuencia de imágenes da cuenta de los distintos instantes que trascurren en la escena del espejo, desde la identificación con la imagen hasta la mirada dirigida al adulto que lo acompaña, a la espera de que éste le ratifique que ese del espejo es él.



Figura 3. Secuencia de los momentos que acontecen en la escena del Estadio del Espejo.

### 3.4. La identificación, fundante en la constitución psíquica.

Para Lacan, lo que verdaderamente acontece en esa escena del espejo y lo que va a ser constitutivo del sujeto es lo que él va a llamar la identificación primordial. "Basta para ello comprender el estadio del espejo como una identificación" dirá, entendiendo por identificación "la transformación producida en el sujeto cuando asume una imagen" (Lacan, 1949, p. 100)<sup>1</sup>.

Introduce así el término imago cuando dice que la función del estadio del espejo se nos revela entonces como un caso particular de la función de la imago, que es establecer una relación del organismo con su realidad (Lacan, 1949)<sup>2</sup>.

La imago es, por tanto, el primer modo en que se presenta la inteligencia en el niño y, seguida de la imagen y el símbolo, vendrá a suponer los cimientos sobre los que se construirá la inteligencia.

Así pues, es en ese movimiento que realiza el sujeto al asumir su imagen como propia donde realiza la primera identificación, que será fundante del proceso de subjetivación y en el cual Lacan va a situar la formación del yo.

Allí, frente al espejo, el pequeño realiza su primera identificación, a la cual le sucederán otras muchas y con las que irá conformando su yo. Lacan lo dirá con estas palabras: "El yo es un objeto que se asemeja a una cebolla: si pudiéramos pelarlo encontraríamos las sucesivas identificaciones que lo construyeron" (Lacan, 1954, p. 255)<sup>3</sup>

De manera que la identidad es algo que se construye, y el proceso por el cual se consigue es la identificación (Nominé, 2013)<sup>4</sup>. Sabemos además que este proceso se arraiga en las relaciones del niño con el Otro. Así, el niño irá sumando diversas imágenes, -la que le devuelve de sí mismo su madre,

---

<sup>1</sup> Lacan, J. (1949). El estadio del espejo como formador del yo [je] tal y como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. *Escritos 1*. Madrid: Biblioteca Nueva (2013): 99-105.

<sup>2</sup> Ídem.

<sup>3</sup> Lacan, J. (1953-1954). Libro 1: Los escritos técnicos de Freud. *El seminario de Jacques Lacan*. Barcelona: Paidós (1981).

<sup>4</sup> Nominé, B. (2013). *De la identidad y de las identificaciones*. San Sebastián: Federación de Foros del Campo Lacaniano España.

su padre, los hermanos, los abuelos, un semejante,...- y con ellas irá conformando su subjetividad.

El pequeño niño sienta así las bases de su identidad en numerosas identificaciones con las personas que le rodean pero, sobre todo, lo hará en la identificación consigo mismo, o mejor dicho, con el modelo especular de sí mismo, esa imagen que le devuelve el espejo.

### *3.5. La imagen le anticipa al niño lo que será.*

Esa ilusión de completud y de unidad que le ofrece al niño la identificación con su imagen en el espejo le ofrece una anticipación funcional (Lacan, 1946)<sup>1</sup>, una primera sensación de totalidad, un anticipo de lo que será; en definitiva, le ofrece una imagen ideal de lo que será en un futuro más o menos próximo. Es lo que llamamos *yo ideal*.

A esto es a lo que Lacan se refiere como ortopedia (Lacan, 1949)<sup>2</sup>, aludiendo a la idea de que esa imagen que le devuelve el espejo de totalidad y completud y con la que el niño se identifica, funciona como una muleta o un analgésico ante la angustia y el malestar que le generan su incoordinación motriz y las sensaciones que le provoca su cuerpo aún inmaduro.

De manera que, ante la insuficiencia orgánica del bebé, llega la imagen del espejo que le permite anticiparse a lo que va a ser cuando su cuerpo madure.

Este movimiento va a ser fundamental en la constitución del aparato psíquico, ya que el bebé se adelanta a comprender a través de esa imagen lo que él va a ser.

---

<sup>1</sup> Lacan, J. (1946). Acerca de la causalidad psíquica. *Escritos 1*. Madrid: Biblioteca Nueva (2013): 151-190.

<sup>2</sup> Lacan, J. (1949). El estadio del espejo como formador del yo [je] tal y como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. *Escritos 1*. Madrid: Biblioteca Nueva (2013): 99-105

### 3.6. Si "ese" soy yo, ¿yo quién soy?

Si afinamos la observación y la escucha acerca de lo que acontece en esa escena del espejo, nos encontramos con una paradoja que ha pasado desapercibida a otras disciplinas pero en la que el psicoanálisis pone especial énfasis.

Y es que, si yo soy ese –ese del espejo-, ya no soy yo –aquí donde me encuentro-. Y si ese soy yo, yo quien soy? Digamos que, soy donde no estoy, y estoy donde no soy. Porque ese remite a otro. Si ese soy yo, ni yo soy yo, ni ese es ese. En palabras de Rimbaud "Yo es otro" (Lacan, 1948, p.122)<sup>1</sup>.

De manera que en el mismo momento de definir al yo, encontramos una trampa: yo es otro. Se instaura así una dualidad interna al sujeto en el mismo proceso de su constitución.

Esto explicaría en la clínica las experiencias de despersonalización, ese estado psíquico de sentirse extraño a sí mismo, a su cuerpo o al ambiente que le rodea. A esta experiencia se refiere Irati, una niña de 10 años que presentamos más adelante, que dice tener episodios en los que, durante unos segundos, se siente extraña y desorientada.

Cuando el bebé ve su reflejo en el espejo, se identifica con esa imagen, de manera que la constitución de su yo se da por identificación con algo que está fuera del sujeto, con algo externo a él. Esto es lo que, como dirá Lacan, "estructura al sujeto como un rival de sí mismo" (Lacan, 1948)<sup>2</sup>, y por tanto, en este momento constitutivo están presentes la agresividad y la alienación.

---

<sup>1</sup> Lacan, J. (1948). La agresividad en psicoanálisis. *Escritos 1*. Madrid: Biblioteca Nueva (2013): 107-127.

<sup>2</sup> Ídem.

### *3.7. La alienación: yo es otro.*

Como hemos visto, el yo es una construcción que se forma primeramente por identificación con la imagen especular del estadio del espejo. Es entonces el lugar donde el sujeto se aliena de sí mismo, transformándose en el semejante. Es decir, que construye su identidad a través del Otro y de los otros.

Esta alienación sobre la cual se basa el yo es estructuralmente similar a la paranoia, razón por la cual Lacan escribe que el yo tiene una estructura paranoica. Sé de mí por el Otro, por el reconocimiento que recibo de los otros, podríamos decir, por cómo soy mirado, hablado, ....por los otros.

"Pero el punto importante"- dirá Lacan (1949)<sup>1</sup>- "es que esta forma sitúa la instancia del yo (...) en una línea de ficción", aludiendo a la idea de que el yo es una imagen, no es algo palpable, real, sino que es una ficción.

### *3.8. La agresividad, los celos y la envidia.*

Como vemos, en ese momento ante la imagen del espejo, el bebé es confrontado con la completud, con la unidad de la que él carece. Se instala así una diferencia que vive como amenazante, pues de alguna manera, esa imagen de completud se convierte para él en una amenaza de fragmentación.

Esa diferencia que constata el bebé entre lo que él experimenta en su cuerpo y lo que le devuelve la imagen provoca en él la rivalidad para con su imagen, de tal modo que se genera una tensión agresiva entre el niño y su propia imagen.

Esta rivalidad se trasladará también al semejante, ya que el niño, después de esa identificación primordial con su imagen, realizará infinitas identificaciones con los otros, sus semejantes. De manera que en las

---

<sup>1</sup> Lacan, J. (1949). El estadio del espejo como formador del yo [je] tal y como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. *Escritos 1*. Madrid: Biblioteca Nueva (2013): 99-105

relaciones con los otros, la rivalidad está servida en bandeja. Evans (2007)<sup>1</sup> dirá que esta ambivalencia fundamental subsiste en todas las formas futuras de identificación y constituye una característica esencial del narcisismo.

“El sujeto tiene siempre de este modo una relación anticipada con su propia realización, que lo rechaza a él mismo a un plano de una profunda insuficiencia y da fe en él de una rajadura, de un desgarramiento originario, de una deleción, para retomar el término heideggeriano. Por eso, en todas las relaciones imaginarias se manifiesta una experiencia de muerte” dirá Lacan (Lacan, 1953, p.57)<sup>2</sup>.

El estadio del espejo se convierte así en el momento en el que se van a estructurar la agresividad -derivada de la rivalidad que despierta el encuentro con el semejante-, la envidia y los celos.

Ha sido recurrente, por parte de diversos autores, como por ejemplo Bettelheim (1977)<sup>3</sup>, el análisis de los cuentos de hadas desde el paradigma psicoanalítico. En este caso, nos interesa también recurrir a estos cuentos para tratar de ilustrar algo de lo que venimos hablando.

Tratemos de traer a la mente la escena de la madrastra en el cuento clásico de los Hermanos Grimm de Blancanieves para vislumbrar en este momento algo de la rivalidad y la agresividad. Recordemos el pasaje en el que la madrastra aspira a ser la más guapa y para ello busca el reconocimiento del espejo, ese espejo que le devuelve la imagen de la más bella y que, además, se lo dice en palabras. Tomo a continuación un fragmento del cuento:

---

<sup>1</sup> Evans, D. (2007). *Diccionario introductorio de psicoanálisis lacaniano*. Buenos Aires: Paidós.

<sup>2</sup> Lacan, J. (1953). El mito individual del neurótico. *Intervenciones y textos 1*. Buenos Aires: Manantial (2010). Nota: Fue una conferencia dada en el Colegio filosófico Jean Wahl. El texto fue difundido en 1953, sin la aprobación de Lacan y sin haber sido corregido por él.

<sup>3</sup> Bettelheim, B. (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica Grijalbo Mondadori (1994).

*<<Espejo de luna, espejo de estrella, dime en esta tierra, ¿quién es la más bella?>>*

*Y el espejito contestaba: <<Reina, tú eres la más bella de esta tierra>>.*

*Y la reina se ponía muy contenta, porque sabía que el espejito mágico decía siempre la verdad.*

*Blancanieves iba creciendo, y cada vez era más bonita; cuando cumplió siete años, era tan bella como un día de sol, más bella que la misma reina. Y un día, la reina preguntó a su espejito:*

*<<Espejo de luna, espejo de estrella, dime en esta tierra, ¿quién es la más bella?>>*

*Y el espejito contestó: <<Lo dije de ti, y lo digo de ella: ahora es Blancanieves mil veces más bella>>.*

*La reina se puso furiosa, se puso amarilla, se puso verde de envidia; y cada vez que miraba a Blancanieves, se le revolvía el corazón de rabia.*

*La rabia y la envidia se le enredaban por dentro como hierbas malas, no la dejaban vivir. Hasta que un día llamó a un cazador y le dijo:*

*-Llévate a esta niña al bosque. ¡Llévatela, que yo la pierda de vista!*

*¿Llévatela y máatala, y tráeme luego su asadura, para que yo vea que me has obedecido!*

*(Blancanieves, de los Hermanos Grimm, pp. 48-49)<sup>1</sup>.*

Vemos en esta escena una de las cuestiones fundamentales de la constitución psíquica. Se trata de la necesidad del ser humano de encontrar reconocimiento en el Otro, que en este caso, viene encarnado por el espejo. A la madrastra no le basta con creerse la más bella, sino que necesita que otro se lo reconozca.

El problema viene cuando el espejo, ante su pregunta de quién es la más bella, éste responde que no es ella sino Blancanieves. De modo que si es Blancanieves, ya no es ella, perdiendo así ese lugar que únicamente puede ser ocupado por una. Esto despierta en la madrastra el sentimiento de rivalidad y comienza así una lucha a muerte –"o *Blancanieves* o yo"–, que resolverá ordenando al cazador darle muerte a Blancanieves. He ahí la experiencia de muerte a la que hace referencia Lacan (1953, p. 57)<sup>2</sup>. El cuento ofrece –además de este pasaje– un valioso material para analizar en relación con la constitución psíquica del niño. Pero sigamos.

---

<sup>1</sup> Carl Ueberreuter. (1977). *Cuentos de los Hermanos Grimm*. Barcelona: Editorial Noguer.

<sup>2</sup> Lacan, J. (1953). El mito individual del neurótico. *Intervenciones y textos 1*. Buenos Aires: Manantial (2010).



“El yo se constituye al mismo tiempo que el otro en el drama de los celos” dirá Lacan (Lacan, 1978, p.57)<sup>1</sup>. Y continua diciendo: “Ello implica la introducción de un objeto tercero que reemplaza a la confusión afectiva y a la ambigüedad espectacular mediante la concurrencia de una situación triangular”.

Los celos –en su forma originaria- son la percepción que tiene el niño de que el deseo de la madre no se agota en él, de que la madre desea en otro lugar que no es él: su marido, su trabajo, sus estudios, sus amistades,... El niño percibe que su madre desea más allá del deseo de hijo. Esta percepción funda la terceridad, pues incluye en esa dialéctica de dos – madre-hijo-, otro tercer lugar al que mira la madre y en que deposita su deseo.

Este movimiento en el que la madre mira más allá, es estructurante y además constitutivo, pues instala la terceridad, esa condición indispensable para fundar lugares simbólicos y posibilitarle al niño la salida de la dualidad originaria. Los celos posibilitarán así al niño salir de esa identificación imaginaria y buscar en otro lado y será una condición indispensable a la hora del ingreso del niño en la escuela y de adquirir los primeros aprendizajes, como veremos más adelante.

Lacan introduce en relación a los celos el <<complejo de intrusión>>, y pone como paradigma de estos “el papel traumático del hermano” que “está constituido por su intrusión. El hecho y la época de su aparición determina su significación para el sujeto. La intrusión se origina en el recién llegado y afecta al ocupante; en la familia, y como regla general, se origina en un nacimiento y es el primogénito el que desempeña en principio el papel de paciente. La reacción del paciente ante el trauma depende de su desarrollo psíquico” dirá Lacan (Lacan, 1978 p. 59)<sup>2</sup>.

Lacan ampliará esta idea en relación a la paranoia, -objeto de investigación en su tesis doctoral-, estableciendo conexiones entre los sentimientos de

---

<sup>1</sup> Lacan, J. (1978). *La familia*. Barcelona: Editorial Argonauta (2010).

<sup>2</sup> Ídem.

intrusión y usurpación que despierta en el niño la llegada de un hermanito y los temas que se manifiestan en los delirios en la paranoia.

Como vemos, el origen de los celos se ubica en ese momento en el que el niño constata que su madre desea más allá de él, y este hecho es estructurante, pues es lo que permitirá al niño continuar con su desarrollo psíquico y no quedar pegado a esa unidad de percepción que viene conformando con la madre.

La envidia, por otro lado, tiene que ver con la mirada y supone el reconocimiento de la diferencia. Tiene que ver con esa mirada del niño cuando ve una escena de completud: el otro al que mira, de pronto, se le presenta completo, como el reflejo del espejo. Este sentimiento suele despertar en el niño una reacción que le lleva a romper la escena.

Es ese momento en el que un niño juega tranquilamente con un juguete mientras otro le mira. Esa escena le devuelve al niño una imagen de completud, pues el niño que juega es visto como completado por el juguete. El niño que mira y que siente envidia de lo que ve irá a romper la escena, bien haciéndose con el juguete o bien retirando el juguete y poniéndose a jugar con el niño.

Resulta así que esos sentimientos de rivalidad, celos y envidia que todo padre bienintencionado quisiera evitarle a su hijo, son constitutivos. "Su función es decisiva en la constitución del sujeto" dirá Lacan (Lacan 1953, p.57)<sup>1</sup>.

#### *4. Manifestaciones del Estadio del espejo en niños*

Podemos dar cuenta de estos movimientos psíquicos que acontecen en el psiquismo infantil a través de la observación de niños en etapas tempranas.

---

<sup>1</sup> Lacan, J. (1953). El mito individual del neurótico. *Intervenciones y textos 1*. Buenos Aires: Manantial (2010).

Una de las manifestaciones más habituales en pequeños de entre un año y dos años y medio es el fenómeno del *transitivismo* o la también llamada *identificación al semejante*.

Se denomina así la escena en la que un niño pega a otro y ante el llanto de éste el niño llora también y dice haber sido pegado por el otro, confundiéndose así con su semejante.

O en esa otra escena en la que habiendo dos niños de la misma edad, si uno se cae y llora, el otro comienza a llorar como si también se hubiera caído. El niño vuelve así a confundirse con su semejante.

De alguna manera, esa confrontación con sus limitaciones que le devuelve su imagen en el espejo ocurre de una manera similar ante el semejante. Así, ante la confrontación con el otro, otro niño como él, el niño toma del otro la imagen de unificación y saca afuera (por agresión) su incoordinación interior.

Inicia así la rivalidad estructural con ese otro, el semejante, a quien proyecta su intención agresiva y su malestar viviéndolo como amenazante y peligroso. Este es el origen del odio en el ser humano y también de los celos primordiales (Ferrer, 2014)<sup>1</sup>. El "momento en que termina el estadio del espejo, inaugura, por la identificación con la Imago del semejante y el drama de los celos primordiales, la dialéctica que desde entonces liga al yo con situaciones socialmente elaboradas" dirá Lacan (1949)<sup>2</sup>.

Estos movimientos dan cuenta también de algunas cuestiones que subyacen a conductas de rechazo o manifestaciones de odio y repudia ante otro semejante que es vivido como diferente o extraño, y que podemos observar tanto en niños pequeños, y no tan pequeños, como en adultos.

Lo bueno y lo bello que me devuelve la imagen del otro lo incorporo por medio de la identificación. Lo extraño, lo diferente, sin embargo, me

---

<sup>1</sup> Ferrer, N. (2014). *Psicoanálisis con niños y adolescentes*. Barcelona: Acto.

<sup>2</sup> Lacan, J. (1949). El estadio del espejo como formador del yo [je] tal y como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. *Escritos 1*. Madrid: Biblioteca Nueva (2013): 99-105

devuelve en esa imagen lo que no tengo, lo que me falta, y esto se torna en una amenaza.

Esta dinámica explica un fenómeno tan problemático y cada vez más extendido en la escuela, como es la agresividad y las conductas violentas en todas sus formas, como por ejemplo, el acoso escolar.

##### *5. El atravesamiento del Estadio del Espejo.*

Una de las aportaciones más relevantes de Lacan en relación a este estadio, tanto para comprender la clínica como el desarrollo normal del niño, es el señalamiento que hace en relación a ese momento de reconocimiento por parte de un tercero, testigo de la escena, en la imagen en el espejo.

Lacan dirá que no basta con que el niño reconozca su propia imagen, sino que es necesario que la madre, ese Otro primordial, asienta y le reconozca en esa imagen y ratifique esa identificación: *"Ese del espejo eres tú, fulanito, mi hijo"*.

De esta manera, la madre autentifica este descubrimiento del niño, no sólo con su mirada, sino también con palabras. A través de esas palabras, la madre le posibilita un nombre propio, un lugar de filiación –"mi hijo"–, un lugar en un mundo de lenguaje, en la cultura, en definitiva, le posibilita el acceso al registro simbólico.

La madre le ofrece así material con el que revestir su identidad: ahora, además de la imagen como material imaginario para construir su identidad –su imagen en el espejo–, el niño cuenta también con recursos simbólicos –palabras–, con las que conformarse.

Pasamos así de una primera identificación imaginaria, la que el niño hace con su imagen, a una identificación simbólica que se realiza con el significante y que posibilita al niño pasar del registro imaginario al registro simbólico, tomando así un lugar propio y particular en el mundo. Se trata pues de un peldaño más en el proceso de constitución psíquica del niño con el que logra, además de un lugar particular, recursos psíquicos para constituirse.

En un momento posterior, el niño llevará a cabo identificaciones simbólicas (llamadas también secundarias), que están basadas en significantes. El significante con el que se identifique el niño es lo que le indicará, muy tempranamente en su vida, lo que debe ser él para garantizarse el amor del Otro, de esos otros que, por lo general, son sus padres. El mensaje implícito con el que trabajará el niño sería algo así como "Esto es lo que debes ser para merecer mi amor" (Nominé, 2013)<sup>1</sup>.

Esa identificación simbólica -con el significante- es además la identificación que el niño y la niña realizan con el progenitor del mismo sexo en la etapa final del complejo de Edipo y que da origen a la formación del *ideal del Yo* (Evans, 2007)<sup>2</sup>.

Por medio de esta identificación simbólica y secundaria, el sujeto trasciende la agresividad inherente a la identificación primaria de modo que, puede decirse que la identificación secundaria representa cierta normalización libidinal, es decir, ya no le despertarán tantas pasiones.

Así, y a través de las identificaciones, podemos describir en el desarrollo teórico de Lacan tres momentos en la evolución del niño: un primer momento en el que el niño vivencia su cuerpo como cuerpo fragmentado y no distingue entre él y el mundo que le rodea; otro segundo momento, que equivaldría al Estadio del Espejo logrado, donde el niño se identifica con su imagen en el espejo y, finalmente, el tiempo de la identificación secundaria, donde el niño se identifica con un rasgo o un significante paterno o materno y que coincide con la culminación del Complejo de Edipo (García de la Hoz, 2004)<sup>3</sup> y que veremos más adelante.

Podemos decir que este tiempo en el que el niño trata de responder a la demanda que le hacen sus seres queridos identificándose con esos significantes que tienen para él -*sé bueno, sé estudioso,...*- se sitúa hacia

---

<sup>1</sup> Nominé, B. (2013). *De la identidad y de las identificaciones*. San Sebastián: Federación de Foros del Campo Lacaniano España.

<sup>2</sup> Evans, D. (2007). *Diccionario introductorio de psicoanálisis lacaniano*. Buenos Aires: Paidós.

<sup>3</sup> García de la Hoz, A. (2004). *Teoría Psicoanalítica*. Madrid: Biblioteca Nueva.

los tres años. Con este pasaje del yo especular e imaginario al yo social y simbólico concluiría el estadio del espejo (Porge, 2009)<sup>1</sup>.

#### 6. *El estadio del espejo, prerequisite para el aprendizaje.*

Después de desgranar los movimientos y las operaciones psíquicas que acontecen en el estadio del espejo, tratemos ahora de deslindar las implicaciones que ello tiene en relación con el funcionamiento intelectual y de explicar por qué el atravesamiento por el estadio del espejo es un prerequisite para el aprendizaje en el niño.

Como hemos visto, Lacan considera ese momento en el que el bebé reconoce su propia imagen como el primer acto de inteligencia. El estadio del espejo supone una experiencia que da cuenta de la organización psíquica del ser humano desde el registro imaginario. Es decir, es la experiencia que da cuenta de la dimensión imaginaria del funcionamiento psíquico que, junto con la dimensión simbólica y la real, conforma la estructura del funcionamiento psíquico como tres registros, tal y como lo designa Lacan.

La imagen –a la que le precede la imago– se convierte en el primer recurso psíquico con el que cuenta el niño en el proceso de su constitución psíquica y supondrá los cimientos sobre los que se construirá la inteligencia.

Sabemos que, en un principio, el niño no tiene noción de sí mismo, y que irá construyendo su identidad bajo la noción de otro, pues si ese soy yo, yo es *otro*, y todo ello no será sin la presencia de Otro, cuyo reconocimiento se vuelve imprescindible en la construcción de la identidad.

Pero la presencia del otro con el que el niño se identifica y del que asimila lo bueno, en ocasiones, hace tambalear también la imagen de sí mismo, pues le devuelve lo que aún no es y lo que le falta, despertando sentimientos de rivalidad y hostilidad.

---

<sup>1</sup> Porge, E. (2009). *Jacques Lacan, un psicoanalista. Recorrido de una enseñanza*. Madrid: Síntesis:

El pasaje por la experiencia de los celos que implica la constatación por parte del niño de que él no lo es todo para la madre –es decir, no colma su deseo-, se convierte en condición necesaria para instalar la terceridad que abrirá la posibilidad de fundar lugares simbólicos más allá de la relación madre-hijo y que podrá ser encarnado por la escuela o los aprendizajes.

De modo que, superado el tiempo de la dualidad con la madre y desde una posición de sujeto, con su identidad y subjetividad separada ya del Otro, el niño podrá situarse en posición de aprender y de asimilar e incorporar conocimientos que le ofrece un campo externo y ajeno a lo familiar, como es la escuela.

Cabe señalar que los aprendizajes en el periodo escolar se realizan en relación con otros semejantes, y ya sabemos que el vínculo con el semejante no es sin avatares y dificultades, pues entraña experiencias de identificación, pero también de rivalidad, hostilidad, celos, envidia y agresividad, entre otras muchas cosas.

### *7. Contratiempos en el Estadio del Espejo.*

Este momento fundante de la constitución de la subjetividad puede sufrir contratiempos. Es lo que quienes trabajan con niños autistas como los psicoanalistas Carbonell y Ruiz verifican y recogen en su libro bajo el título "*No todo sobre el autismo*" (2013)<sup>1</sup> haciendo una crítica, ya desde su título, a aquellos que pretender explicarlo *todo* sobre el autismo.

Sitúan en este estadio el origen de la problemática, observando en niños manifestaciones que dan cuenta, no sólo de una debilidad en el reconocimiento de su propia imagen, sino también de una vivencia inquietante y perturbadora ante esta. Señalan así que hay niños que no pueden dirigir su mirada a la imagen reflejada en el espejo porque no pueden identificar lo que ven, ni mucho menos identificarse con lo que ven. Otros pueden quedar fascinados por la imagen y dirigirse a ella y enganchar sus labios reflejados en el espejo, sin poder introducir una medicación

---

<sup>1</sup> Carbonell, N.; Ruiz, I. (2013). *No todo sobre el autismo*. Madrid: Editorial Gredos.

simbólica entre la imagen y ellos mismos (Carbonell; Ruíz, 2013), es decir, sin poder dar entrada a ese tercer elemento, a esas palabras, a ese recurso simbólico que les saque de esa dualidad desde la que no hay lugar para construir su subjetividad y constituirse como sujetos.

Comprender el Estadio del espejo y lo que allí acontece resulta un recurso teórico nada desdeñable a considerar en el trabajo con niños diagnosticados de autismo o psicosis infantil, tanto en la clínica como en el ámbito escolar, donde observamos manifestaciones de este orden que dan cuenta de contratiempos acaecidos muy tempranamente en la constitución psíquica infantil.

Pero además de estos contratiempos, en el Estadio del espejo encontramos recursos para comprender algunas de las manifestaciones sintomáticas que abordan a los niños –y también a los adultos- en otro tiempo de su constitución, pues como hemos visto, la agresividad, la rivalidad, los celos, y las identificaciones son todas cuestiones constitutivas que tienen su origen en este tiempo lógico del estadio del espejo pero que experimentamos a lo largo de toda la vida.

Cabe mencionar que este tiempo del Estadio del espejo será considerado por Lacan como el primer tiempo del Edipo en su desarrollo teórico y que abordaremos más adelante.

Trataremos de ilustrar algo de lo expuesto en este capítulo a través de tres viñetas clínicas.



## 8. Casos Clínicos.

### 8.1. ASIER.

Asier es un niño de 7 años que cursa 2º de Educación Primaria y que comienzo a ver a raíz de que su tutor me transmite su preocupación por él. No es su capacidad intelectual y su rendimiento escolar lo que le preocupan por el momento, pero sí el hecho de ver el nivel de sufrimiento que manifiesta este niño a diario en el aula y que viene haciéndole obstáculo en el aprendizaje.

Y es que Asier sufre, sufre mucho y aparentemente, –así lo dice su tutor-, por cosas sin importancia. Cualquier situación cotidiana en el aula puede desencadenar en Asier un episodio de llanto o enfado. Que el profesor señale a un compañero y no a él, que fulanito haya hecho tal cosa y tenía que haber hecho tal otra, que Menganito acabe la tarea antes que él,...

De esta manera, Asier está en clase a todo y a nada a la vez, ya que invierte el tiempo y las fuerzas en cuestiones que no hacen más que retrasarle en sus quehaceres escolares. Y todo esto para desesperación de su profesor, que ya no sabe qué hacer con él ni como tratarlo cada vez que se pone de esta manera.

Si le quitan alguna cosa se pone a llorar, si le sale algo mal parece que se acaba el mundo, ...cualquier cuestión cotidiana la vive con un exceso de angustia y de sufrimiento.

Durante las sesiones de trabajo con Asier y bajo la consigna de "*habla de lo que quieras*" él relata sus problemas con los compañeros. "*En la escuela a veces estoy contento y a veces estoy triste*" dice. Me habla mucho de dos de sus amigos, Unai y Gorka, pero tiene queja hacia ellos: "*Hacen siempre lo que quieren*" dice, "*nunca hacen caso*".

Me pregunto: ¿A quién deberían hacer caso? ¿Qué es eso de hacer lo que quieren? Esta queja de Asier me evoca que pueda estar hablando de la envidia, en tanto en cuanto denuncia que otros compañeros tengan acceso a un deseo ilimitado –"*hacen lo que quieren*"- mientras él no.

Me habla de los problemas de convivencia que tienen entre los compañeros de clase. Se molestan, se incitan, se pegan entre ellos y se esconden unos de otros y se malmeten.

Durante las sesiones, Asier se mantiene un tanto distante. Aparentemente pareciera que no escuchara cuando me dirijo a él, tampoco me mira cuando le hablo y tampoco se dirige a mí cuando cuenta todas estas cosas. Pareciera que no sale de sí mismo aún estando en compañía de alguien. Y me pregunto, ¿dónde está Asier?

A mi pregunta acerca de qué es lo que le enfada tanto dice: *"Cuando nadie me hace caso y cuando se burlan de mí"... "¿por qué si no tendríamos que hacerles caso a los demás?"*, se queja.

Cada sesión me cuenta cómo se las apaña con sus compañeros y los problemillas que tienen a la hora de jugar. Por lo que me cuenta, y escuchando algo del orden de la repetición, -pues de fondo aparece siempre la misma escena-, daría la impresión de que todo se convierte en una competición para él.

Así, los encuentros con sus compañeros e incluso el juego -ya sea el fútbol o cualquier otra cosa- para Asier se convierten en una situación de poder en la que subyace algo del orden de *"o mandas tú o mando yo"*, *"o tú haces lo que yo quiero o yo me someto a tu propuesta de juego"*.

Aparece así, de una manera muy manifiesta de telón de fondo la rivalidad; una rivalidad a muerte, que se disputa entre dos por un único lugar a ocupar: *o tú o yo*. No hay lugar al *tú y yo*. No hay así posibilidad para la coexistencia, algo fundamental a la hora de convivir en grupo con algo de sosiego.

Pero, ¿con quién rivaliza Asier? ¿Por qué le aparecería a Asier esta cuestión de rivalidad tan presente en todo encuentro cotidiano?

La madre cuenta de Asier que *"lo ha tenido difícil"* y que *"no ha encontrado su lugar"*. Argumenta esta cuestión diciendo que Asier tiene un primo mayor que él y un hermano menor, y esto, según ella, lo sitúa a él en una

situación difícil. Ni es el mayor, porque ya está el primo, ni es el pequeño, porque el pequeño es su hermano, explica la madre. Coloca así a Asier en una situación complicada, *"siempre en guerras perdidas"* dirá.

¿Acaso es ese lugar descrito por la madre de "no-lugar" el que actúa Asier?... ¿Por qué ubicaría la madre al primo como rival restándole el lugar a Asier? ¿No le correspondería a Asier ocupar ese lugar de "el mayor" frente a su hermano pequeño? me pregunto.

En una de las reuniones mantenidas con ambos padres, la madre admite no poder poner distancia con este hijo, su primogénito. Cuenta, incluso, que no soporta la idea de que Asier se vaya a pasar una noche de campamento con la escuela. *"Asier lo tiene peor"* dirá, *"no tiene lugar"* y desde ahí, ella encuentra dificultades a la hora de poner distancia con él, de separarse de él.

Esta confesión de la madre podría hablar de la dificultad en ella de subjetivar al hijo, de darle ese lugar simbólico diferente y separado de ella. Esta cuestión podría estar en el origen de la búsqueda de existencia en Asier, en su búsqueda de reconocimiento de un lugar propio y particular para él, sin necesidad de luchar por ocupar el del primo mayor, el del hermano menor o el de cualquier compañero.

El padre, por otro lado, habla de las diferencias que encuentran como matrimonio a la hora de consensuar cómo educar a sus dos hijos. *"Con ella no hay límites"* dirá. Tanto es así, que incluso en momentos en los que el padre se enfada o pone límite en alguna cuestión con Asier, la madre a escondidas de éste, es condescendiente con Asier y se convierte en su cómplice. Entabla así una relación de complicidad y confianza con su hijo dejando de lado al padre en esos momentos en los que éste interviene imponiendo la ley.

Esto tampoco deja en buen lugar a Asier, pues la madre, en ese movimiento, vuelve a dejar fuera ese tercer elemento –que en este caso vendría encarnado por el padre- que serviría para romper la dualidad y posibilitar un lugar tercero y diferente.

Podemos comprender algo de lo que subyace en esta dialéctica en la que está metido Asier y que le conlleva tanto sufrimiento a través de lo que acontece en el Estadio del espejo y que ha podido ser obstaculizado en algún momento.

Asier se encuentra en una competición constante, que no es con otro más que consigo mismo, él mismo es su rival, pues busca ubicarse en el lugar que el otro ocupa y que él quiere ocupar. Asier busca estar siempre en otro lugar, en ese que está ocupado por otro. Busca, a través de ese movimiento, el reconocimiento del Otro. Reconocimiento, por otro lado, que no viene del lado de su madre quién, a falta de ofrecerle un lugar simbólico, lo ubica en un "sin-lugar" que amenaza su existencia.

Están en juego para Asier en cada momento la rivalidad y su lugar de existencia. Porque allí donde él está no es, y allí donde quiere ser no está. Algo de esto daba cuenta en esa manera de estar en las sesiones en las que parecía no estar, que no fijaba la mirada ni se dirigía a mí.

Vendría a ser la dialéctica misma en la que se encuentra el bebé frente a su imagen del espejo, a la espera de que alguien, un tercero -la madre- acuda y le reconozca, dándole así un lugar simbólico. Esto le apaciguaría la angustia, pues le daría un lugar por el cual ahora lucha a muerte, pues la rivalidad es a vida o muerte: o tú o yo. No hay lugar para los dos.

En este caso, el trabajo con la madre y el señalamiento en relación a las cuestiones que estaban en juego tras el sufrimiento que manifestaba Asier posibilitaron un cambio en el vínculo entre madre e hijo. Esto supuso un apaciguamiento de la angustia en el niño de la que pudimos dar cuenta en su manera de estar en la escuela.

## 8.2. MAIALEN.

Maialen es una niña de seis años que cursa 1º de Educación Primaria. Es su maestra quien me dirige la demanda de intervención. Cree que algo le pasa, pues la encuentra *"inatenta por un lado, y en un comportamiento algo forzado y un tanto excéntrico por otro"*.

La maestra dice que la ha ubicado en clase cerca suyo, *"porque si no, Maialen no se entera"*. No atiende a las consignas que la maestra dirige al grupo y únicamente responde a aquellas indicaciones que le da la maestra de manera particular.

Cuando la maestra le llama la atención Maialen responde con un *"perdón"*, o se asusta o incluso rompe a llorar. También llora cuando no sabe algo.

Está aprendiendo a leer y a escribir, pero la maestra dice que es lenta y siempre acaba la última. Sin embargo, en otras ocasiones trabaja bien y a buen ritmo. *"Cuando quiere lo hace y la primera"* dirá.

Cada día antes de irse a casa, Maialen se acerca a su maestra a darle un beso. Lo hace también en cualquier momento del día: se levanta de su silla, se dirige a la maestra y le da un beso mientras le dice *"te quiero"* o *"perdona"*. Esta cuestión la deja perpleja a la maestra que no sabe cómo responder.

Dice además encontrarla algo celosa y en rivalidad con una de sus amigas, Amaia. *"A Amaia le quieres más"* le ha llegado a decir Maialen. *"Siempre ella, ¿y yo cuándo?"* le recrimina Maialen.

A lo largo de las sesiones de trabajo con Maialen ella me va contando lo siguiente.

Vive con sus padres y su hermana Sara, 5 años mayor que ella. Sara es una niña impulsiva y algo ruda que fue diagnosticada tempranamente de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad y que está bajo tratamiento con metilfenidato desde entonces. Recibe sesiones de refuerzo para recuperar en lo que se queda rezagada en clase. Además, ha presentado algún episodio de mal comportamiento debido a *"su impulsividad"* –rasgo que la

nombra entre los docentes- que ha requerido de sanción por parte del centro escolar.

Maialen me cuenta que sus mejores amigos son Amaia, Asier y Oier. Lo que más le gusta es jugar, pintar y leer, y lo que menos, "tener broncas" con Unax, Martin y Andoni, otros de sus compañeros.

Me llama la atención lo bien que se expresa para su edad y su manera de hablar. Presenta un discurso muy argumentado e intencionado diría, pero sobre todo, me llama la atención lo complaciente que se muestra. Es como si quisiera transmitirme que todo le va bien y que es una buena niña.

*"Batzuetan ama haserretzen da nirekin,...baina ez da ezer pasatzen...Aita ere". (A veces mi madre se enfada conmigo,... pero no pasa nada,... mi padre también").*

*"Batzuetan ez dut egiten gauzak,...baina haserretzen dira pixka bat...Ez da ezer gertatzen, zeren dira nire aita eta nire ama eta maite ditut asko". (A veces no hago las cosas,...pero se enfadan un poco. No pasa nada, porque son mi padre y mi madre y los quiero mucho).*

Acerca de su maestra dice: *"Egun batzuetan ez dut egiten kasu,... es que distraitzen dit pixka bat gauzak, Amaiarekin,...". (Algunos días no hago caso,...es que me distraigo un poco, con Amaia,...).*

En otra ocasión dice:

*"Oso ongi nago". "Asteburua oso ongi, eta ikasi dut asko" ("Estoy muy bien". "El fin de semana muy bien, he estudiado mucho").* Se muestra así nuevamente complaciente y poco espontánea. *"Nahi dut esforzatzea sakatzeko nota hobeak" ("Quiero esforzarme para sacar mejores notas").*

Se queja de que su amigo Oier habla mucho y de que no le deja hablar a ella.

Cuando le ofrezco la posibilidad de dibujar ella accede a la propuesta de buen grado y se pone a ello, pero se enlentece y pierde la atención en lo que está haciendo por todo lo que me quiere contar.

Se queja también de que su aita le da muchos besos y que *"hainbeste ez dut nahi"* (*"tantos no quiero"*).

En una de las sesiones, Maialen me pone la silla para que tome asiento. Me cuenta que van las cosas bien. *"Voy mejorando,...en los números y en leer"* dice.

De su amiga Amaia me cuenta que *"es un poco rara"*. *"Me da un poco de asco,...coge babosas, pisa cacas de paloma,..."*. Tampoco le gusta de Amaia que no juegue con ella, dice.

*"Antes yo hacía mal las volteretas y ahora he aprendido....Y ya no me tengo que preocupar"*. Para ella es importante hacer las cosas bien, *"para sacar buenas notas"*. Dice que para ella es importante *"que nunca me rinda y que me esfuerce más"*.

En una de las sesiones habla de su hermana y me cuenta que se llama Sara y que tiene trece años. Que suele llevar pendientes, calcetines y chaquetas con calaveras. *"A ella le gustan las cosas guays y a mí me gustan las cosas monas"* dice. Me cuenta que su hermana toma unas pastillas *"porque no se controla la fuerza,...hombre, si no empieza a hacerme daño..."*.

*"Te voy a decir dos cosas"* dice: *"En la piscina el pequeño tiene que ir con un mayor y hay que asegurarse de que la bandera está verde!"*.

A lo largo de las sesiones Maialen se muestra servicial, complaciente, aparenta ser una niña ideal, mona, y para ella todo es *"fantástico"* e *"impresionante"*.

Me cuenta que le gusta un chico de su clase, Ander. *"Yo tengo un secreto,...cuando sea mayor me voy a casar con Ander. Pero igual él se quiere casar con otra"..."Igual se casa con Nora, porque es inteligente. O con Nahia, o con Idoia o con Amaia"*.

*"A Natalia -su maestra- le doy un beso siempre antes de irme, porque le quiero mucho. Dice que soy alferrontzi (vaga) y un poco kontakatilu (cotilla)". "Le quiero mucho a Natalia, y a mi mamá, y a mi familia". "Quiero que Oier sea menos entrometido, se enfada con todo Dios"*.

Me llama la atención de esta niña todo el esfuerzo y la energía que invierte en mostrar un semblante, en mostrarse de una manera para que la quieran, la reconozcan. Toma además la vertiente de la identificación con la diferencia con respecto a su hermana, pues ella se muestra amorosa, dulce, femenina, complaciente, servicial, educada. Su hermana, sin embargo, en la familia y en la escuela, representa la impulsividad, la masculinidad, lo rudo, la mala educación.

Pareciera que Maialen pudiera estar actuando el mensaje materno: "sé buena", *"si quieres garantizarte el amor no seas como tu hermana"*.

A partir del enfoque psicoanalítico los interrogantes que se plantean y la hipótesis sobre este caso es que Maialen se encuentra en la rivalidad, pues en cada escena hay otra: su amiga Amaia, su hermana,... Ante esto, ella busca suscitar el deseo del Otro -su madre, su maestra- haciendo semblante de aquello que cree que el otro desea para ella. Pero, ¿qué coste tiene esto para Maialen?

Maialen está hipotecada a ser el objeto preciado del Otro, pero, ¿qué hay de su deseo? Mientras destine la energía a satisfacer el deseo de Otro, su deseo no estará puesto a su servicio, requisito indispensable para que pueda progresar en sus aprendizajes.

Estas manifestaciones sintomáticas serían el pago que hace Maialen en el intento de identificarse con los significantes del Otro primordial, -la madre-, que la nombran y que le dan un lugar diferente al de su hermana, pero que no es sin consecuencias para ella. Podríamos decir que, en este caso, satisfacer el deseo de la madre la hace enfermar o, al menos, compromete su funcionamiento intelectual, y por tanto, su rendimiento escolar.

Desde una perspectiva más general, la identificación en la diferencia con su hermana, "la otra" y la búsqueda del deseo del Otro para alojar allí su ser tratando de ser lo que agrada a la madre son los rasgos que apuntan a su estructura, que es la vía de paso de su construcción subjetiva, pero que en este momento, provoca un malestar psíquico del que da cuenta a través de sus dificultades escolares.



### 8.3. IRATI.

Comienzo a atender a Irati a petición de su madre (atiendo a una de sus hermanas). La madre me cuenta que ha empezado a llevarla al psicólogo, pero que quiere que la vea yo también en la escuela. Le preocupa que viene teniendo dolores de tripa, que asocia a *"los nervios"* y a que *"se siente mal en la escuela"*. Dice que Irati *"siempre ha tenido la autoestima baja"* y que últimamente está peor.

Comienzo a ver a Irati y enseguida comienza a hablarme de sus problemas con las amigas. Viene sufriendo de deslealtad por parte de dos de sus mejores amigas y no sabe cómo hacer con ello.

Irati tiene 10 y cursa 5º de Educación Primaria. Es melliza con Nora y tiene una hermana algo mayor que ellas, Naiara.

De su hermana Nora me dice que *"hace lo que quiere"* y de su hermana Naiara se queja de que *"no hace lo que promete"*.

Me cuenta que el resto de familias son muy normales pero que la suya *"no es como las demás, es especial"*. Se refiere con eso a que su padre, por ejemplo, tiene mucho roce con ellas y que en casa de sus amigas no pasa eso.

Irati es *"la mayor de las mellizas"* dice, y al parecer, el padre utiliza esto cuando se pelea con su hermana Nora porque le dice que su hermana es la pequeña. Dice que Nora utiliza esto para molestarla y llamarla *"vieja"*.

Me cuenta que nacieron por cesárea y que se adelantaron dos meses, naciendo así en noviembre en lugar de en enero. Es por esto que su madre les dice siempre que deberían estar cursando un curso por debajo. Dice que le extraña que las dos hermanas reciban sesiones de apoyo (refuerzo), pero que su madre lo explica diciéndoles que deberían estar en cuarto curso y no en quinto.

Dice recordar que una vez su padre y su madre dijeron que Nora era *"más inteligente"*.

Me cuenta que viene pasándole cosas raras. Ha tenido "como sofocos" y episodios como el siguiente: *"primero siento como algo agradable. Después, durante un segundo no recuerdo nada. Después, en otro segundo, me siento extrañada...¿dónde estoy?, ¿Qué ha pasado?"*. Me cuenta que viene pasándole últimamente a menudo. *"Me puse muy nerviosa e histérica y así"*.

Me cuenta también que desde hace poco se está empezando a *"confundir con las palabras"*, *"estoy hablando, el de al lado dice algo y yo acabo diciendo lo que ha dicho el otro"*. *"Estoy hablando y pensando una cosa y me salen las palabras de lo que estoy pensando"*. *"También me olvido de cosas"* dice.

*"Mi madre es un poco despistada, pero en bien"*. *"Últimamente pienso que igual de mayor voy a perder la cabeza"*. Le pregunto qué sería para ella perder la cabeza. *"De mayor que se me olvide todo"* dice. *"Ahora no me asusta tanto porque sé que mi madre es muy despistada y tal vez lo he heredado de ella"*.

Dice parecerse mucho a su madre. Su madre la llama *"Julia dos"*. *"Me entiendo más con ella; ella me entiende. Nos gustan las mismas cosas. Somos muy parecidas. Cuando era pequeña me parecía mucho a mi madre de pequeña"*. Con su hermana Nora, su melliza, sin embargo, dice no parecerse en nada. *"Ni en gustos, ni en cara ni en nada. Ni siquiera en los pies"*.

Dice que a quien le cuenta sus secretos es a su madre, a su padre no porque le da vergüenza. Me cuenta que su madre la acompaña tres días a la semana a clases de música y que aprovechan para ir las dos paseando y hablando.

Sus hermanas hacen gimnasia deportiva. A ella no le gusta, no le gusta la gimnasia, como a su madre, *"que tampoco le gusta el deporte"*.

Nuevamente me cuenta que ayer volvió a tener uno de esos episodios. Sabe que fue ayer y que fue por la mañana pero no recuerda en clase de qué estaba. Durante un segundo se le quedó la mente en blanco y después

durante otro segundo se quedó extrañada, diciendo como "*¿dónde estoy? ¿qué ha pasado?*". Después volvió normal a la tarea.

Entre sus deseos están "*tener mucho dinero, ser muy guapa para gustar a los chicos y ser maja, caer bien a la gente y tener muchos amigos*".

Me cuenta que se lo pasa mal en Educación Física porque a la hora de hacer los grupo cree que nadie quiere ponerse con ella. Al hilo de esto dice que, a veces, habla con su madre de mudarse de casa y cambiar de escuela, "*para así empezar de nuevo*".

Me cuenta que ayer estuvo con la psicóloga y que le pasó un test de preguntas. "*Era como si estuviera hecho como para mí*". "*Era como si el test supiera todo lo que siento, lo que me pasa y así. Por ejemplo: a ver si pensaba en la muerte, a ver si era trabajadora,... Para mí que me identifico muy bien con las preguntas. Pero si lo hizo para mí lo podía haber puesto en femenino, ¿no?*".

Dice ser "*tacaña y envidiosa...con los juguetes, con el dinero, con las personas, con las cosas materiales,...*".

Dice sentir envidia por "*la ropa, los juguetes, en cosas materiales y cosas así*". "*A mi amiga Maite le tengo envidia, porque trae una ropa,...aunque no es muy adecuado para venir a la ikastola*". Encuentra en muchas amigas un punto de encanto. Aunque traen ropas feas a ella le parecen bonitas porque ve que les queda bien y tiene envidia, explica.

"*Muchas veces pienso como si fuera alguien especial, especial en bueno, como si fuera a lograr algo de mayor o como si fuera la reencarnación de alguien, de alguien muy especial, por ejemplo, de Dios. Tengo una sensación de ser especial, especial, especial*".

"*También a veces es como si pensara que los objetos tienen vida. En la cama duermo para un lado, y luego, me da pena y duermo para el otro lado. Por ejemplo, cojo una goma de borrar y me da pena no coger la otra*".

"*Por ejemplo también querría tener un amigo. Suelo desear despertarme y encontrarme un enanito que sea mi amigo*".

*"Ayer me empecé a sentir especial y me empezó a doler la cabeza".*

Me cuenta que cuando se va a la cama suele imaginarse cosas, cosas que le gustan. *"Por ejemplo, que hay un ladrón y yo salvo al que le ha robado".*

Se queja de sus hermanas. Nora *"siempre se sale con la suya. Por eso siempre cedo yo".*

Habla del desorden que hay en casa. *"Naiara no hace las tareas domésticas, nunca las ha hecho". "Hace lo que quiere" dice.*

Lleva unos días con una sensación rara. Habla de momentos de tristeza que no sabe por qué.

Me cuenta que se ha enfadado con Maite, una de sus mejores amigas, *"aunque ella no lo sabe" puntualiza. "Maite tiene mucha suerte,.. porque siempre consigue lo que quiere" dice, "no me parece bien que siempre tenga ella lo que quiere". "A mí lo que me molesta es que nunca me toca nada. A veces pongo mucho esfuerzo, pero no me toca nada".* Se refiere concretamente a que su dibujo no ha sido seleccionado de entre toda la clase para participar en un concurso externo al centro. *"Nunca me toca nada; a todos les ha tocado algo".* De Maite dice: *"ella es como si lo tuviera todo: es guapa, tiene la ropa muy bonita, su casa,...".*

Irati habla así, con sus palabras, de crisis de ansiedad y experiencias de despersonalización. Bajo esas preguntas que se hace de *"¿dónde estoy?, ¿qué ha pasado"* subyace la pregunta por su existencia: *¿quién soy yo?*

Es la pregunta que trata de responder y da cuenta de la necesidad que Irati tiene de diferenciarse de su hermana melliza y de buscar un lugar diferente a ella y a su hermana mayor.

Pero en esa búsqueda de identidad y de un lugar diferente, pareciera que Irati opta por identificarse con su madre. Se identifica así a esos rasgos maternos presentándose olvidadiza, despistada, ... como su madre.

La hipótesis con que trabajamos con Irati es que está tratando de resolver la cuestión del ser, de su identidad en el mundo –quién soy, qué lugar

tengo- y pone a disposición de esta tarea todos sus recursos psíquicos, limitando así su capacidad de aprender. Ella quiere saber, pero resolver ese interrogante –vital y necesario para su existencia- le supone quedarse atrás en su aprendizaje en la escuela.

¿Habría el síntoma de Irati de la dificultad de sus padres de dar un lugar a cada hijo, de ofrecer un lugar en la diferencia a cada una? Es, tal vez, por esa falta de lugar, que Irati tiene que vérselas con ese interrogante existencial

## CAPÍTULO 2.

### EL ADVENIMIENTO DEL NIÑO AL LENGUAJE Y LA ADQUISICIÓN DEL SÍMBOLO.

---

1. El advenimiento del niño al lenguaje.....	119
1.1. Introducción.....	119
1.2. Antecedentes a la teoría de Lacan .....	119
1.3. El lenguaje y el significante en Lacan.....	120
1.4. Los inicios del lenguaje. Del grito del bebé al llamado .....	128
1.5. Necesidad, demanda y deseo.....	132
1.6. El tesoro de los significante .....	133
1.7. El primer tiempo de la simbolización: el significante Deseo de la Madre .....	136
1.8. La ley del lenguaje: el significante Nombre del Padre .....	137
1.9. Contratiempos en la Metáfora Paterna .....	139
1.10. Lenguaje e inteligencia .....	141
2. La adquisición del símbolo en el niño .....	142
2.1. Introducción.....	142
2.2. La capacidad simbólica .....	142
2.3. La adquisición del símbolo desde el psicoanálisis .....	144
2.4. Freud y el descubrimiento del <i>Fort-Da</i> .....	145
2.5. <i>Fort-Da</i> en Lacan. La oposición significante.....	151
2.6. Acerca del carretel .....	157
3. Lenguaje y capacidad simbólica, prerrequisitos para el aprendizaje.....	158
4. Casos clínicos.....	160
4.1. Unai.....	160
4.2. Odei.....	165
4.3. Eider .....	167
4.4. Adrián .....	171
4.5. Martín .....	176



## 1. El advenimiento del niño al lenguaje.

### 1.1. Introducción.

El lenguaje es una adquisición que el niño va a ir realizando progresivamente. Es el logro de un trabajo psíquico complejo que llevará a la instauración de la función simbólica y, por lo tanto, a la capacidad de pensar.

Además, y así podremos concluir tras estudiar el desarrollo teórico de Lacan, el lenguaje tiene un papel fundante en la subjetividad humana (Bonnaud, 2014)<sup>1</sup>.

A continuación trataré de exponer las aportaciones teóricas de Jacques Lacan en relación al lenguaje y la implicación de éste en lo que llamamos el proceso de constitución psíquica en el niño.

### 1.2. Antecedentes a la teoría de Lacan.

Desde los primeros escritos de Lacan podemos ver ya su interés por el lenguaje y la relación que establece entre el lenguaje y la estructuración de los síntomas.

En un primer tiempo, Lacan recurre a los trabajos de los lingüistas Ferdinand de Saussure (1857-1913) y Roman Jakobson (1896-1982), de manera no crítica, y utiliza esencialmente la noción de símbolo para designar el campo del lenguaje (Porge, E., 2009)<sup>2</sup>.

En los años 1955-1956, al retomar por su cuenta el recorrido científico decisivo de Saussure, hace una lectura crítica del mismo, con el fin de elaborar lo que, más tarde, denominará su *lingüistería*<sup>3</sup> y construye a partir de ahí su propia teorización acerca del lenguaje.

---

<sup>1</sup> Bonnaud, H. (2014). *El inconsciente del niño. Del síntoma al deseo de saber*. Madrid: Editorial Gredos.

<sup>2</sup> Porge, E. (2009). *Jacques Lacan, un psicoanalista. Recorrido de una enseñanza*. Madrid: Editorial Síntesis.

<sup>3</sup> Nota: Lacan denomina así su concepción sobre el lenguaje.



Es en su artículo de 1949, sobre el estadio del espejo, donde hace su primera mención a la palabra simbólico –por lo que tiene de relación con el lenguaje- en referencia al artículo de Lévi-Strauss "*La eficacia simbólica*"<sup>1</sup>. El antropólogo describe en el mismo las prácticas de encantamiento de un chamán que, en caso de parto difícil, proporcionan a la parturienta un lenguaje. El autor compara esta cura chamánica con la del psicoanalista, cuya función como mayéutica de "la verdad" ha sido mencionada muy frecuentemente en la literatura.

El año siguiente, en 1950, en el primer Congreso Mundial de Psiquiatría, Lacan cita a Jakobson, en la noción de fonema, y adelanta que el lenguaje determina la psicología.

Al término de la guerra, Lacan está versado en los estudios de la llamada Lingüística Estructural (F. de Saussure, R. Jakobson) y decidido a utilizarla para que el lenguaje y la palabra ocupen su lugar en el psicoanálisis.

Analizaremos la teorización que Lacan hace en relación al lenguaje y al significante, elemento que Lacan convierte en imprescindible en la adquisición del símbolo.

### *1.3. El lenguaje y el significante en Lacan.*

Como decimos, Lacan parte de la Lingüística Estructural de Saussure para desarrollar su propia concepción del lenguaje y del significante y su concepción del significante difiere totalmente de la lingüística. Por ello, antes de proceder a exponer la teoría de Lacan, veamos lo más esencial de la teorización de Saussure.

En la obra que reúne las clases de los tres cursos dictados -*Curso de Lingüística general*<sup>2</sup>-, Saussure, considerado el padre de la lingüística estructural del siglo XX, expone que el lenguaje es un sistema de signos y el signo está formado por la combinación del concepto y la imagen acústica,

---

<sup>1</sup> Lévi-Strauss, Claude (1995). *Antropología estructural*. Barcelona: Paidós ( 1987).

<sup>2</sup> De Saussure, Ferdinand (1945). *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Losada.

es decir, significado y significante respectivamente, y define el vínculo entre ambos como arbitrario, inmotivado y no natural.

Saussure considera que el significado es el contenido del significante, es aquello a lo que apunta o refiere el significante. Por lo tanto, cualquier palabra, tomemos por ejemplo, «árbol» es el significante que apunta al significado, es decir, a la representación o concepto mental de lo que es un «árbol». El significante es el que designa algo, mientras que su significado es lo designado.

En la teoría de Saussure está presente el carácter arbitrario que tiene la relación de sentido común que usualmente hacemos entre significante y significado. Saussure devela que esa es una relación completamente arbitraria: no hay una correspondencia biunívoca entre significantes y significados.

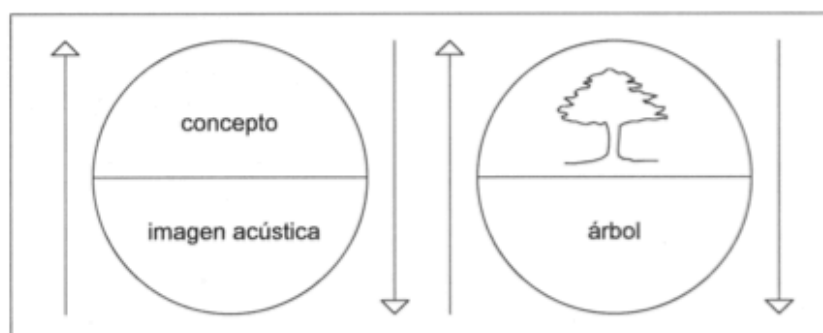


Figura 5. Ejemplo de signo lingüístico saussuriano

En la concepción lacaniana acerca del lenguaje, éste es entendido como un sistema de significantes, y no como un sistema de signos, tal y como venía planteándolo el lingüista.

Este sistema de significantes que es el lenguaje para Lacan viene a ser una cadena de significantes que está articulada por sí misma y constituye la estructura que permite comprender el orden de las cosas.

Según el planteamiento de Lacan, podríamos pensar el lenguaje como una cadena en la que cada eslabón representa un significante y donde un

significante lleva a otro y el otro a otro,... generando así esa estructura en forma de cadena.

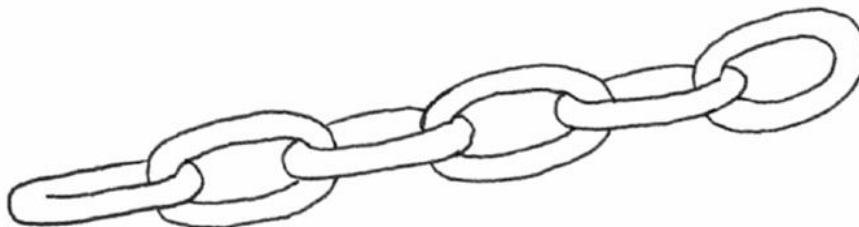


Figura 6. Ilustración de la concepción lacaniana del lenguaje como cadena de significantes

Los significantes se encuentran en lo que Lacan denomina el campo del Otro, es decir, en ese mundo de lenguaje que la madre o ese Otro primordial le ofrece al niño en un primer tiempo e, incluso, antes del nacimiento. Es lo que Lacan va a denominar "*tesoro o batería de los significantes*".

Con este concepto Lacan apunta la idea de que el niño recibe un material significativo que otro le ofrece incluso antes de nacer –originariamente el Otro primordial encarnado por la madre-. Ese tesoro es, de alguna manera, ese lugar al que el niño se dirige a tomar significantes para conformar el mundo pero, sobre todo, para conformar su subjetividad.

De modo que, en psicoanálisis, el lenguaje no es solamente palabra, algo que nos posibilita el entendimiento y la comunicación. Es mucho más que eso, pues se considera que el lenguaje es constitutivo de la estructura misma del sujeto. El lenguaje es aquello por lo que el niño está habitado, mucho antes incluso de nacer.

De hecho, es una de las tareas que todo niño debe llevar a cabo, y que no podrá hacer sólo, pues necesita de otro que oferte esos significantes. Esa tarea no es otra que la de encontrar significantes que lo representen, primeramente en el seno de la familia y, después también, en el mundo.

Cordié dirá que, "mucho antes de hablar, el niño ha realizado un trabajo sobre la lengua que trata de apropiarse, no solamente para hacerse

comprender, sino también para construir sus fantasmas y, a través de ellos, su propia identidad" (1994, p. 174)<sup>1</sup>.

En la concepción lacaniana del lenguaje, éste es entendido como una estructura y esta estructura se define como "un sistema o conjunto de elementos binarios co-variantes cuyo valor es meramente relacional" (Negro, 2009, p. 2)<sup>2</sup>. Veamos qué quiere decir esto:

La palabra binario remite al sistema matemático que cuenta con el cero y el uno para formar un sistema de numeración. El significante de Lacan también está formado por dos valores, concretamente por dos valores opuestos: presencia-ausencia, noche-día, bueno-malo,... Además, es co-variante, es decir que la variación en una de las partes implica cambios en el sistema. Por valor relacional entendemos que los elementos no valen por sí mismos, por lo que significan, sino en tanto se oponen a otro, como pura diferencia. Por ejemplo, podemos definir la noche como oscura, silenciosa, misteriosa,... Y todo ello lo hacemos en la diferencia con el día.

Lacan aplicará los conocimientos saussurianos a los del psicoanálisis realizando una modificación que constituirá la piedra angular de su teoría.

Invierte primero la situación de ambos elementos: el significante es ubicado arriba y el significado abajo. Espesa la barra que los separa (homologándola a la censura entre lo consciente y lo inconsciente), y hace desplazar al significado y dirá: debajo del significante...hay...nada (Lacan, 1956-1957)<sup>3</sup>. Es la misma idea que desarrolla en su seminario III acerca de las psicosis cuando dice que todo verdadero significante no significa nada (Lacan 1956)<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Cordié, A. (1994). *Los retrasados no existen. Psicoanálisis de niños con fracaso escolar*. Buenos Aires: Nueva Visión.

<sup>2</sup> Negro, M. A. (2009). Lenguaje, palabra y discurso en la enseñanza de Jacques Lacan. *Affectio Societatis*, v 6, nº 11, Colombia: Universidad de Antioquia.

<sup>3</sup> Lacan, Jacques (1956-1957). Libro 4: La relación de objeto. *El seminario de Jacques Lacan*. Barcelona: Paidós (1994).

<sup>4</sup> Lacan, Jacques (1956). Libro 3: Las Psicosis. *El seminario de Jacques Lacan*. Barcelona: Paidós (2004).

Con esto Lacan viene a decirnos que el pensar está constituido básicamente por significantes que cambian continuamente de significado. Se diferencia así de la concepción de la lingüística, donde la relación entre un significante y su significado es arbitraria.

De esta manera, un significante está abierto a múltiples significados, está abierto a la significación, a la significación que le dará cada sujeto. Por ello, desde una posición psicoanalítica, no podemos dar nada por sentado en el terreno de las significaciones, es decir, no podemos dar por hecho el significado que para otro puede tener un significante.

Oier, un niño de 6 años que cursaba 1º de Educación primaria, en cada sesión de trabajo, tomaba de mi portalápices un bolígrafo decorado con una pluma negra y decía: "*Este bolígrafo me gusta... porque tiene pluma*". A lo largo del trabajo con Oier fuimos abriendo ese significante "tiene pluma" a diversas significaciones que él mismo dio y que tenía que ver con algo de lo que estaba en juego en sus manifestaciones sintomáticas.

De manera que Oier utilizó un significante al que, a nivel consciente, le corresponde un significado y, sin embargo, ese significante se abre a nuevas significaciones.

Lacan introduce así su divergencia con respecto a la teoría de Saussure apuntando al significante como dimensión esencial del lenguaje. El significante es de este modo el elemento mínimo en que se descompone el lenguaje, homologable a lo que la lingüística denomina fonema. Lacan definirá así al significante como "lo que representa a un sujeto para otro significante", en oposición al signo que "representa algo para alguien" (Lacan, 1964, p. 207)<sup>1</sup>.

La única condición que caracteriza a algo como significante es, para Lacan, que esté inscrito en un sistema en el que adquiere valor exclusivamente en virtud de su diferencia con los otros elementos del sistema. Es esta naturaleza diferencial del significante lo que implica que nunca pueda tener

---

<sup>1</sup> Lacan, Jacques (1964). Libro 11: Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis. *El seminario de Jacques Lacan*. Barcelona: Paidós (2003).

un sentido unívoco o fijo (Lacan, 1956-1957)<sup>1</sup>, pues su sentido varía según la posición que ocupa en la estructura.

En esto Lacan sigue a Jakobson en su definición de fonema, en la que propone que un fonema se define por su diferencia con otro fonema, diferente a la explicación que hasta ese momento se había dado en la cual el fonema venía a ser la manifestación sonora de una letra.

Lacan entiende así que la estructura del lenguaje se conforma por las relaciones entre los elementos, por eso, no hay palabras independientes unas de otras, sino que todas guardan un vínculo, siendo unas el efecto de las otras. A saber, si desaparece lo bueno, lo malo pierde cualquier significado y desaparecería también.

Es necesario así el otro para la presencia del uno. Para que haya bueno tiene que existir lo malo, para saber de la noche, tenemos que saber del día, para experimentar el placer hemos tenido que experimentar el displacer, para saber de la presencia tenemos que saber de la ausencia. Una requiere de la otra para existir. Se trata así de un sistema de relaciones entre dos palabras que conforman un significante.

Más adelante veremos cómo se comporta esto y las implicaciones que tiene en relación a la adquisición del símbolo en el niño, en el Fort-Da. Pero sigamos con el lenguaje.

Como hemos visto, para Lacan, el lenguaje es una estructura y, según su teoría, esta estructura se rige por unas leyes que vienen a ser las mismas leyes que rigen el inconsciente freudiano.

De modo que el lenguaje y el inconsciente se rigen por los mismos mecanismos y leyes. "El inconsciente está estructurado como un lenguaje" es la famosa fórmula de Lacan (Lacan, 1964, p. 20)<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Lacan, Jacques (1956-1957). Libro 4. La relación de objeto. *El seminario de Jacques Lacan*. Barcelona: Paidós (1994).

<sup>2</sup> Lacan, Jacques (1964). Libro 11: Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis. *El seminario de Jacques Lacan*. Barcelona: Paidós (2003).

Con esta tesis, Lacan trata de explicar la lógica del significante y su funcionamiento en el inconsciente y la lógica que subyace en la construcción del síntoma.

Para ello, toma los conceptos freudianos del funcionamiento psíquico – *condensación* y *desplazamiento*<sup>1</sup>- y los sustituye por figuras lingüísticas definidas por Jakobson: la *metáfora* y la *metonimia*<sup>2</sup>.

Así, la metáfora –condensación en Freud- vendría a ser la sustitución de un significante por otro con el que tiene una relación de semejanza. Mientras que la metonimia –mecanismo de desplazamiento en Freud- es la sustitución de un significante por otro con el que guarda una relación de contigüidad.

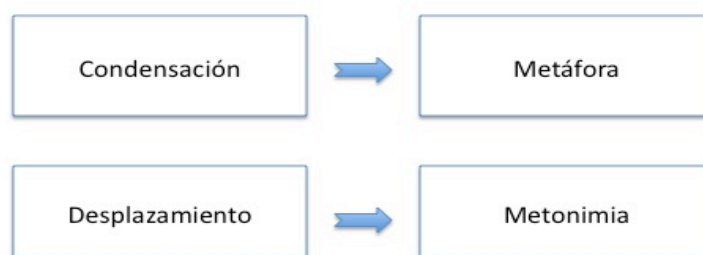


Figura 7: Leyes del inconsciente y del lenguaje, Freud y Lacan

Lacan plantea de esta manera que la adquisición del lenguaje por parte de un niño –fenómeno inconsciente en gran medida- vendrá a regirse por los mismos mecanismos que están en la base de la gestación del síntoma, los chistes, los lapsus y los sueños (García de la Hoz, 2004)<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Nota: Freud alude a estos conceptos en 1899 en su trabajo titulado La interpretación de los sueños. Freud, Sigmund (1900). La interpretación de los sueños. *Obras completas*, vol. IV, Buenos Aires: Amorrortu.

<sup>2</sup> Nota: Roman Jakobson publicó, junto con Morris Halle, un librito titulado "Fundamentos del Lenguaje" al que Lacan se refiere en la nota que figura en la página 495 de sus Escritos, correspondiente a su escrito de 1957 sobre « La instancia de la letra ». //Lacan hace referencia a la segunda parte del libro de Jakobson en el capítulo XVII de su Seminario III, Las Psicosis. Jakobson distingue los trastornos afásicos entre trastornos de semejanza y trastornos de contigüidad: metonimia y metáfora.

<sup>3</sup> García de la Hoz, Antonio (2004). *Teoría psicoanalítica*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Pero veamos algo más en relación al significante lacaniano. Sabemos que el significante en psicoanálisis no se reduce a las palabras, pero, ¿qué es entonces el significante?

Ricardo Rodulfo, en uno de sus trabajos en relación al niño y el significante (1989)<sup>1</sup>, establece tres criterios a la hora de que algo pueda ser considerado como significante desde el psicoanálisis.

El primer criterio es que para que algo sea significante se tiene que repetir. "*Los segundos hijos varones siempre tienen problemas*" es un ejemplo que él pone de un significante que tiene efectos en diferentes miembros de diferentes generaciones de una familia. Esa frase se convierte en significante por su resonancia en algunos miembros de la familia y por lo que tiene de repetición.

Es importante en ese punto, y pensando en aquellos que ocupan el lugar de filiación de "*segundos hijos varones*" qué hace cada uno con ese significante de "*siempre tienen problemas*" y en qué términos entablará relación con él, sea esta por repetición o por oposición a él, es decir, por su repetición en tanto diferencia.

Cuando algo es tomado como significante por un sujeto, es decir, como algo que él toma y que lo va a situar y condicionar en su vida, hay algo nuevo también que el sujeto crea. "Una vez algo es introducido con la función de significante se produce un poco al menos de lo nuevo, es decir, algo con cierto valor distintivo" (Rodulfo, 1989, p.24)<sup>2</sup>. He aquí el segundo criterio. Y es que ante el mismo significante dos sujetos distintos harán de diferente manera.

Sabemos que el significante en psicoanálisis no viene con un significado "abrochado", "sino que arrastra efectos de significación que son imponderables"; es decir, "no vale porque designe inequívocamente cierto

---

<sup>1</sup> Rodulfo, Ricardo (1989). *El niño y el significante. Un estudio sobre las funciones del jugar en la constitución temprana*. Paidós: Buenos Aires (2016).

<sup>2</sup> Ídem.



significado, sino por las significaciones que se van generando” dirá Rodolfo (1989, p. 25)<sup>1</sup>.

Por otro lado, y he aquí el tercer criterio, el significante conduce siempre hacia alguna parte. Puede ser hacia un abismo o hacia una cumbre, pero cuando algo se gana ese nombre en la historia del sujeto, es que lo inclina hacia determinados caminos preferenciales. De modo que, podemos decir que el significante le marca una dirección al sujeto. Esa dirección dependerá, por un lado, del significante, y por otro lado, de la significación que el sujeto en su particularidad le de.

Una vez desarrollados algunos de los conceptos y de las aportaciones más destacadas de Lacan en relación al lenguaje, veamos cómo acontece este proceso de advenimiento y de adquisición por parte del niño. Comencemos por el principio.

#### *1.4. Los inicios del lenguaje. Del grito del bebé al llamado.*

Sabemos que la cría humana nace en un estado de prematuridad. Este hecho, además de tener sus consecuencias en el plano biológico, tiene también su implicación en lo que será el proceso de constitución psíquica.

El hecho de nacer prematuro sitúa al bebé en un estado de indefensión y de imposibilidad para satisfacer sus necesidades más vitales, convirtiéndose así en un ser totalmente dependiente de aquellas personas que asumirán sus cuidados.

Sabemos además, que la satisfacción de las necesidades de un bebé van más allá de los cuidados –de alimentarlo, de ofrecerle descanso, de asearlo y vestirlo,...- y que el modo en que se lleve a cabo esta labor tendrá unos efectos fundamentales en su existencia.

Es debido a esta condición de prematuridad y de dependencia que el bebé va a establecer el vínculo con el mundo que lo rodea, con las personas que

---

<sup>1</sup> Rodolfo, Ricardo (1989). *El niño y el significante. Un estudio sobre las funciones del jugar en la constitución temprana*. Paidós: Buenos Aires (2016).

lo acogen. La prematuridad viene a suponer así la "oportunidad para la constitución del sujeto, el momento de su humanización" (Carbonell; Ruiz, 2013, p.29)<sup>1</sup> y esto será a través del lenguaje.

Desde el mismo momento de nacer, el bebé está inmerso en un universo de sensaciones y estados de tensión provocados por diferentes necesidades, -ya sean el hambre, el sueño, el dolor o cualquier otra-. El bebé está habitado por sensaciones de placer y displacer que manifiesta a través de gritos, del llanto o a través de movimientos corporales incontrolados derivados de una descarga de tensión.

Generalmente, estas manifestaciones que viene a presentar el bebé de manera involuntaria son recibidas por la mamá -o por aquella persona que asuma los cuidados del bebé- como un mensaje. La madre trata de comprender, de interpretar, de darle un sentido a ese llanto o grito, entendiendo que el bebé está en estado de necesidad.

Cabe decir que estas manifestaciones que presenta el bebé ante las sensaciones de necesidad no tienen, en un principio, intención de comunicar, es decir, no hay en un principio intencionalidad por parte del bebé. Será a través del significado que le atribuya la madre que esas manifestaciones tomarán sentido.

En el momento del nacimiento y durante los primeros meses de vida del bebé, el niño y la madre conforman una unidad. Es decir, cuando el niño tiene una sensación en su cuerpo, no sabe qué es lo que quiere, pero grita, llora y se agita. Es entonces la madre, quien, con sus palabras, da sentido a lo que siente, por ejemplo "*lloras porque tienes hambre*", "*te agitas porque tienes sueño*", y responde a la necesidad dándole de comer o acostándolo en la cuna.

A través de esta dialéctica, el niño percibe la presencia de otro a quien puede dirigirse. Es así como el grito del bebé pasa a convertirse en llamado, un llamado con el que reclamará la presencia del otro.

---

<sup>1</sup> Carbonell, N.; Ruiz, I. (2013). *No todo sobre el autismo*. Madrid: Editorial Gredos.

Pero además de esta parte concerniente al niño, está la parte que actúa la madre quien, con su intervención, transforma el llanto o el grito del bebé en llamado al que le da una significación y lo significantiza, es decir, le pone palabras.

De manera que ese real, -el grito del bebé- pasa, a través de la intervención de la madre, a estar articulado con palabras, pasando así a un registro simbólico.

Es así, por medio de esta intervención de la madre, que ésta remite al niño a un mundo de lenguaje, a un universo de discurso, pues pone palabras y sentido donde él aún no puede, y convierte así al bebé en interlocutor al que se dirige y al que le ofrece sus palabras. De este modo, el niño va entrando en un código lingüístico, en un intercambio simbólico con el Otro materno que precederá al lenguaje.

Es así como la madre se atribuye la función de ser Otro privilegiado para el bebé, otro que le interpreta y le ofrece palabras, Otro con mayúsculas. Es en este punto donde queda constancia de la dependencia del sujeto al lenguaje, idea que señala Lacan (1964)<sup>1</sup>, pues dependemos de que alguien diga lo que uno dice.

De manera que durante esos primeros meses se instala entre la madre y el bebé una dialéctica estructural. Esta dialéctica funcionará a lo largo de los primeros meses de vida del bebé. Pero a partir de un tiempo, es preciso que se introduzca un cambio en esa dialéctica en la que la mamá interpreta al bebé y habla por él. Este constituirá otro momento estructural por lo que ello implica en el proceso de constitución psíquica del niño.

En un momento dado, desde que el bebé dirige su demanda hasta que la mamá acude a satisfacerla, se instala un tiempo. Resulta que la mamá se retrasa, no responde con la misma prontitud o se ausenta.

---

<sup>1</sup> Lacan, Jacques (1964). Libro 11: Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis. *El seminario de Jacques Lacan*. Buenos Aires: Paidós (2003).

Este intervalo de tiempo abre una *hiancia*<sup>1</sup> en ese vínculo que había instalado entre la madre y el bebé. Esto le lleva al bebé a darse cuenta de que eso que le calma -la alimentación, los cuidados,...-le viene del otro, de otro separado de él. Esto supondrá el conocimiento del otro como separado de él y le posibilitará despegarse de esa unidad que conforma con la madre.

Es pues en ese momento en el que la madre no responde a la demanda del bebé con esa prontitud, cuando se retrasa o se ausenta, cuando el niño sabrá de su presencia. Por esto Lacan va a decir que sabemos de la presencia por la ausencia, es decir, que el niño sabe de la presencia de la madre después de experimentar su ausencia.

Esta elaboración de Lacan es divergente y dialéctica con respecto a lo que sostienen otros psicoanalistas como son Alice y Michel Balint, Margaret Mahler o incluso las teorías del apego. Acerca de esto argumenta Lacan en su seminario 1 (Lacan, 1953-1954)<sup>2</sup> y es lo que le llevará a elaborar conceptos como la falta y el deseo, entre otros, conceptos ambos que abordaremos más adelante.

Alex, un niño de un año, se queda tranquilo al cuidado de su abuela cuando su madre se ausenta. Es, sin embargo, a su vuelta, cuando rompe a llorar. Podríamos entender esta manifestación desde este prisma, ya que no llora cuando pierde su presencia sino cuando la recupera después de una ausencia. Es por la ausencia que sabe de la presencia y, por tanto, sabe también que puede volver a ausentarse.

Podemos dar cuenta de este fenómeno cuando decimos, por ejemplo, que sabemos de la salud cuando enfermamos, es decir, cuando nos falta.

---

<sup>1</sup> Nota: Lacan utiliza esta palabra en el Seminario V (1957-1958).

<sup>2</sup> Lacan, J. (1953-1954). Libro 1: Los escritos técnicos de Freud. *El seminario de Jacques Lacan*. Barcelona: Paidós (1984).

### 1.5. Necesidad, demanda y deseo.

Es pues entre la demanda que hace el niño y lo recibido –la respuesta de la madre- que hay una *hiancia*, es decir, algo viene a faltar.

Esta falta posibilita el conocimiento del Otro y posibilita la separación. Este momento también es estructurante, ya que da vía libre al niño para seguir en su proceso de constitución psíquica y de subjetivación.

Y esto puede darse gracias a que la madre, esa madre de la realidad, si bien cumple la función materna, no la cumple del todo, no lo hace en su totalidad, en definitiva, la madre de la realidad no colma del todo la función materna.

Colmar la función supondría obturar la demanda del niño, responder siempre y sin resquicio, sin espera, en definitiva, responder en la totalidad y en la inmediatez.

Y es que, hasta el sentido común nos dice que darlo todo no es bueno, o al menos, no es sin consecuencias. "*Esto ahora no te lo puedo dejar*", "*espérame un poco que me prepare*", "*en cuanto esté la comida lista te daré de comer*",... son maneras de instalar un tiempo entre la demanda del niño y la respuesta de la madre. Son maneras también de tomar al niño y dirigirse a él como un ser diferente y con subjetividad propia. Son maneras de que entre la necesidad del bebé y su demanda pueda surgir el deseo. Es decir, maneras de introducir la falta de la que surgirá el deseo.

El deseo, dirá Lacan (1958, p. 658)<sup>1</sup>, "no es el apetito de satisfacción, ni la demanda de amor, sino la diferencia que resulta de sustraer el primero de la segunda" y toma forma en el margen en el cual la demanda se separa de la necesidad.

En el capítulo dirigido al deseo de saber nos extenderemos más acerca del deseo y la falta, conceptos fundamentales en la teoría de Lacan. Pero sigamos.

---

<sup>1</sup> Lacan, J. (1958). La significación del falo. *Escritos II*. Madrid: Biblioteca Nueva: 653-662.

Además de esta cuestión fundamental de que se instale la falta para que el niño pueda acceder al proceso de individualización y al campo del deseo, es importante otra cuestión que se juega en relación a los cuidados del bebé.

Y es que la repetición de una serie de conductas más o menos ritualizadas - "ahora es la hora de comer", "después del baño te daré el biberón y te acostaré", etc.,...- hará posible encontrar una significación compartida entre madre e hijo y, de esta manera, la madre dotará al bebé de recursos para la anticipación.

Podemos decir que la regularidad y la repetición en los rituales de cuidado materno posibilitan la organización del tiempo y, en esa medida, son la base de la capacidad de pensar por parte de ese niño que se está constituyendo. La previsibilidad y la confianza son factores esenciales en la organización del pensamiento.

Además, la madre le habla a su bebé, le cuenta cosas, tiene cosas para decirle, le formula preguntas suponiendo que puede comprenderlas "¿tienes hambre?", "¿estás cansado?" y a través de esas palabras le va introduciendo en la ley del lenguaje.

Es importante que la madre pueda interrogar al bebé, ya que con la pregunta se abre la posibilidad de un lugar propio del bebé, como un lugar enigmático para la madre, pues no posee ni el saber ni el dominio sobre ese niño.

### *1.6. El tesoro de los significantes.*

Como hemos apuntado más arriba, la famosa fórmula de Lacan "el inconsciente está estructurado como un lenguaje" (Lacan, 1964, p. 20)<sup>1</sup> viene a adelantarnos la idea de que el lenguaje tiene un papel fundante en la subjetividad humana y en lo que llamamos el proceso de constitución psíquica.

---

<sup>1</sup> Lacan, Jacques (1964). Libro 11: Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis. *El seminario de Jacques Lacan*. Barcelona: Paidós (2003).

Lacan mismo dirá en el marco del Congreso de Psiquiatría en 1950<sup>1</sup> que la lengua es la estructura esencial para estudiar el psiquismo del niño.

Y es que, para poder comprender el proceso de estructuración psíquica del niño, sus avatares y sus síntomas, es imprescindible detenerse a comprender cómo adviene el niño al lenguaje. Y digo adviene al lenguaje, ya que desde el punto de vista del psicoanálisis, como ya hemos podido ver, no podría plantearse el problema del lado únicamente de un proceso de adquisición.

Para que el niño hable, indudablemente, debe haber un cierto aprendizaje, pero el niño ya está organizado por el mundo simbólico -el mundo de las palabras- mucho antes de hablar y es capaz de entender mucho antes de emitir él mismo un discurso. La comprensión del niño precede a la expresión.

De manera que la lengua le precede, ya que mucho antes incluso de nacer, quienes lo esperan depositan sobre él significantes que lo nombran: "*será deportista como su papá*", "*será inteligente como su mamá*", etc (Suescun, 2014)<sup>2</sup>. El niño tomará de allí, de ese "*tesoro de los significantes*" (Lacan, 1960)<sup>3</sup> aquellos significantes para conformar su identidad, su subjetividad y tomar así un lugar simbólico en el seno familiar y también en el mundo.

El niño, con ese material significativo que se le ofrece realizará una tarea de apropiación, de extracción, resignificación,... Es decir, no es que el niño recibe unos significantes de manera pasiva con los que tiene que hacer, sino que lo que recibe es un material significativo del cual él mismo extraerá y procesará a su manera (Rodulfo, 1989)<sup>4</sup>. Podemos deducir así que hay ya una implicación subjetiva y muy particular en el mismo proceso de consentir

---

<sup>1</sup> Lacan, Jacques (1950). Congreso Mundial de Psiquiatría. *Otros Escritos*. Buenos Aires: Paidós. También en: *Intervenciones y Textos I*. Buenos Aires: Manantial.

<sup>2</sup> Suescun, E. (2014). Caso Unai. En: Álvarez, R. M<sup>a</sup>.; Arboniés, M<sup>a</sup> I.; Doñate, M<sup>a</sup>. J.; Suescun, E. (2014). *Otra manera de hacer escuela*. Pamplona: Editan las autoras.

<sup>3</sup> Lacan, J. (1960). Subversión del sujeto y dialéctica del deseo. *Escritos II*. Madrid: Biblioteca Nueva (2013): 755-787.

<sup>4</sup> Rodulfo, Ricardo (1989). *El niño y el significante. Un estudio sobre las funciones del jugar en la constitución temprana*. Buenos Aires: Paidós (2016).

al lenguaje. De manera que constitución psíquica y adquisición del lenguaje van de la mano.

A este respecto cabría hablar de lo que Lacan denomina *lalangue*, concepto que él mismo acuñó a raíz de un lapsus que tuvo mientras impartía uno de sus seminarios (1971-1972)<sup>1</sup>, y con el que designa el sustrato del lenguaje y también del inconsciente.

Es importante discernir entre lo que la psicología entiende por laleo y lo que Lacan pretende designar a través del neologismo *lalangue*. Mientras que el laleo se considera un asunto del desarrollo del lenguaje entendido como efecto de la anatomía y del placer que obtiene el bebé de la emisión de ruidos por la vibración en la garganta, *lalangue* es un ejercicio lúdico del bebé, pero es también su producto singular (Colín, 2016). Lacan dirá que el lenguaje es la elucubración sobre el saber de *lalangue* y que el inconsciente es un saber hacer con *lalangue* (1972-1973)<sup>2</sup>.

*Lalangue* es una lengua primitiva entre la madre y el niño es, por así decir, un código particular. La madre le habla al niño con sus significantes que el niño extraerá e incorporará a su manera. Lacan dirá que el inconsciente forma su primer sustrato a través de *lalangue*. Son así manifestaciones de *lalangue* los gorjeos, laleos, balbuceos, y los ejercicios con sonidos repetidos,... todos esos fonemas con los que madre e hijo se "entienden" o creen entenderse (Colín, 2016)<sup>3</sup>.

Mientras que el lenguaje está del lado de lo simbólico, la *lalangue* está más cerca de lo real. Es decir, toca el cuerpo, tiene efectos en el cuerpo porque está cargada de afectos. Lacan dirá que en el niño hay una criba "a través de la cual el agua del lenguaje llega a dejar algo tras su paso, algunos

---

<sup>1</sup> Lacan, J. (1971-1972). Libro 19 bis: El saber del psicoanalista (Charlas en Ste Anne). *El Seminario de Jacques Lacan*: No publicado.

<sup>2</sup> Lacan, J. (1972-73). Libro 20: Aún. *El seminario de Jacques Lacan*. Barcelona: Paidós (1998).

<sup>3</sup> Colín, A. (2016). El cuerpo, la noción lacaniana "lalengue" y el transactivismo. *Revista Affectio Societatis*, Vol. 13, N° 25, PP. 203-219, julio-diciembre 2016. Departamento de Psicoanálisis, Universidad de Antioquia, Colombia.



detritos con los que jugará y con los que le será muy necesario arreglárselas" (1975, P. 129)<sup>1</sup>.

### *1.7. El primer tiempo de la simbolización: el significante Deseo de la Madre.*

Lacan, en su Seminario V "Las formaciones del Inconsciente", precisa que antes de que el bebé se inicie en el aprendizaje del lenguaje hay ya simbolización y apunta a esa primera relación entre el bebé y el objeto materno:

"...Antes aún que el aprendizaje del lenguaje se haya elaborado en el plano motor, /.../ el plano auditivo, /.../ hay ya simbolización, desde el origen, desde la primera relación del niño con el objeto materno en tanto que es objeto primordial, del que depende su subsistencia en el mundo."(Lacan, 1957-58, p. 222)<sup>2</sup>.

Lacan sitúa así a la madre como objeto simbólico desde el origen, en la medida en que juega un papel en la introducción de la existencia del significante muy precozmente por la vía de interpretar las necesidades del niño como demandas articuladas.

De manera que, la relación entre ese bebé y la madre no estará mediatizada únicamente por la satisfacción de las necesidades y los cuidados, sino que va mucho más allá. La madre, a través de esa dialéctica, le oferta al bebé un lugar, un lugar en su deseo, deseo al que el bebé tratará de responder.

A esto es a lo que Lacan denomina *significante Deseo de la madre* y lo considera el primer significante en la constitución del sujeto. Este significante representa un lugar simbólico que la madre ofrece y que el niño tratará de ocupar y al que buscará responder. La madre no es sólo la que

---

<sup>1</sup> Lacan, J. (1975). Conferencia en Ginebra sobre el síntoma. *Intervenciones y textos 2*. Buenos Aires: Manantial (1988).

<sup>2</sup> Lacan, J. (1957-1958). Libro 5: Las formaciones del inconsciente. *El seminario de Jacques Lacan*. Barcelona: Paidós (2013).

da el seno, también es la que da la marca de la articulación significativa, dirá Lacan (1956-1957)<sup>1</sup>.

En el capítulo acerca del deseo desarrollaremos más detenidamente el significativo deseo de la madre y sus implicaciones en la constitución psíquica del niño.

### *1.8. La ley del lenguaje: el significativo Nombre del Padre.*

Como hemos ido viendo, al nacimiento, el bebé manifiesta gestos, algunos sonidos y dispone del llanto como modos de comunicación y todas estas manifestaciones son recibidas por la madre o su sustituto como la manera que tiene el bebé de transmitir sus necesidades.

Más adelante, en lo que conocemos como la etapa prelingüística, el bebé comenzará a dar cuenta de gorjeos, balbuceos, expresiones, en definitiva, sonidos y aproximaciones a palabras.

El balbuceo es un conjunto de fonemas, de sonidos ilimitados que vendrá a ser para el bebé una manera de ir aproximándose a la lengua. La madre tomará esas expresiones como modos de comunicación y les dará un sentido, entrando a menudo en la dinámica de la comunicación, estableciendo turnos y réplicas. El bebé irá ampliando esas expresiones tanto en variedades tonales como melódicas, tomando cada vez más la textura del lenguaje.

Pero llega un momento en el desarrollo del lenguaje en el cual el bebé deberá transitar por una pérdida, la pérdida necesaria en relación a ese todo ilimitado de fonemas que es el balbuceo, y que vendrá a acotarse en el silabeo y las primeras aproximaciones a palabras. "Taaa" por aita, "brmm" por coche.

Y es que el bebé deberá de hacer el pasaje de ese todo posible, a la asunción de una ley en relación al lenguaje, que supondrá por ejemplo, un

---

<sup>1</sup> Lacan, Jacques (1956-1957). Libro 6: El deseo y la interpretación. *El seminario de Jacques Lacan*. Barcelona: Paidós (2014).

mayor control tonal, una mayor precisión en sus expresiones y la asunción, más adelante, del pacto significante, que vendrá a suponer la incorporación de la arbitrariedad entre el significado y el significante que lleva a la posibilidad de establecer el lazo social.

Es decir, el niño ya no producirá expresiones a su antojo, sino que, para poder comunicarse y hacerse entender, deberá aproximarse lo más posible –según sus posibilidades- a las palabras que le ofrece su entorno y responder así a la demanda que recibe del Otro –el niño dice "sul" y la madre le dice "es azul", o "ato" y la madre responde "ah, quieres el tractor",...

De manera que en el proceso de adquisición del lenguaje, en un momento dado, se establece una ley, un orden, una manera de hacer a la que el niño deberá acomodarse para entrar a participar del código del lenguaje y hacer lazo social.

Con el fin de representar esta idea, Lacan en forma de matema, propone el *Significante Nombre del Padre*. Mientras el significante Deseo de la Madre es el primer significante que funda la simbolización en el niño, el significante Nombre del Padre viene a representar la ley, el orden frente al caos.

No debemos pensar estos significantes como palabras, sino como actos, como funciones que se deben desempeñar y llevar a cabo y que tienen efecto en el psiquismo del niño.

Así, mientras el significante Deseo de la madre está del lado de la función materna –que no de la madre-, el significante Nombre del Padre vendrá a efectuarse a través de lo que Lacan denominará la *metáfora paterna*.

La metáfora paterna es una operación que vendrá a sustituir ese significante primero y fundante –el significante Deseo de la madre- por este otro significante –Nombre del Padre-, segundo pero primordial en la estructuración del sujeto.

La metáfora paterna es una operación que opera como terceridad y que cumple una función de corte en la relación establecida entre la madre y el niño. Es una operación que limita y delimita este primer vínculo del niño con su madre y que será imprescindible para la construcción de la subjetividad del niño. Se trata así de una operación inconsciente fundamental en la estructuración psíquica del niño (Bonnaud, 2014)<sup>1</sup>, que vendrá a ordenar el lenguaje y también su psiquismo.

Esta función posibilitará al niño incorporarse a la cultura y asumir sus leyes, códigos y normas, le dotará del recurso necesario para dominar sus pulsiones y acceder a la función simbólica y la capacidad de pensar y le abrirá el acceso al campo del deseo más allá del deseo materno.

### *1.9. Contratiempos en la Metáfora Paterna.*

Si bien la metáfora paterna es una operación fundamental, en ocasiones, esta operación no se produce, ocasionando efectos en el psiquismo infantil.

Es lo que Lacan llamará *forclusión* del significante Nombre del Padre. Se trata de un concepto elaborado por Lacan y que él toma del ámbito del derecho (sobreseimiento o desistimiento) para designar el mecanismo específico por el cual se produce un rechazo de ese significante fundamental para ordenar el psiquismo.

Lacan habla por primera vez de forclusión en su Seminario III que versa sobre las psicosis (Lacan, 1955-1956)<sup>2</sup> en la clase impartida el 4 de julio de 1956. Podríamos decir que el ser humano requiere del significante Nombre del Padre y de la función o metáfora paterna para no caer en el desorden psíquico. De la misma manera que la función paterna ordena en relación a la ley, también es necesaria en relación al lenguaje. A falta de esa ley, no se puede ordenar el lenguaje, y tampoco el psiquismo.

---

<sup>1</sup> Bonnaud, H. (2014). *El inconsciente del niño. Del síntoma al deseo de saber*. Madrid: Editorial Gredos.

<sup>2</sup> Lacan, J. (1955-1956). Libro 3: Las Psicosis. *El seminario de Jacques Lacan*. Barcelona: Paidós (2004).

Esta es una cuestión que constatamos en muchos niños en la escuela que vienen presentando alteraciones en sus discursos o los llamados "trastornos del lenguaje" pero que, sin embargo, resultan impermeables al tratamiento de logopedia y a la intervención educativa (Suescun, 2014)<sup>1</sup>. A través de Daniel, Adrián y Eneko podemos ver diferentes modos de manifestación de las dificultades en la resolución de esta operación psíquica.

Daniel de 6 años, presenta un discurso que es un continuo, sin signos de puntuación, donde las ideas se entremezclan, siendo su discurso una suma de frases que carecen de relación entre sí. Su hablar es un farfuleo en el que los fonemas bailan y el niño se precipita en un hablar atropellado.

Adrián de 7 años me cuenta en nuestro primer encuentro: *"Soy una nave espacial con ladrillos,... Si pierdes a tu hijo es por culpa de Natalia. ¿Sabes? Mi madre le puso una denuncia a mi padre. Yo le dije a mi madre que se pusiera un palo y pum! ... y mi abuela también, pum!!,... se cayeron todos: mi abuela, mi abuelo,... mis todos"*. Más adelante hablaremos de Adrián más detenidamente y daremos cuenta de sus dificultades.

Eneko de 8 años presenta, según sus profesores, problemas con la lecto-escritura. En su discurso espontáneo hay confusión con algunos fonemas. En su relato va y viene del pasado al presente cambiando los tiempos verbales. Además entremezcla el euskera y el castellano. Aunque con iniciativa por comunicarse, acaba perdiendo al interlocutor, quedándose como en un relato al aire.

Todas estas alteraciones, si bien se manifiestan a través del lenguaje, no serían trastornos del lenguaje propiamente dichos, sino la manifestación de la alteración psíquica de estos niños. Por ello, estas alteraciones requerirían ser valoradas y abordadas desde otro enfoque que contemple el momento de constitución psíquica del niño y sus propia subjetividad, es decir, desde un punto de vista clínico.

---

<sup>1</sup>Suescun, E. (2014). Caso Unai. En: Álvarez, R. M<sup>a</sup>.; Arboniés, M<sup>a</sup> I.; Doñate, M<sup>a</sup>. J.; Suescun, E. (2014). *Otra manera de hacer escuela*. Pamplona: Editan las autoras.

Además de que, en ocasiones, la cuestión sintomática tome al lenguaje como modo de expresión, cuando la función paterna no ha operado, queda para el niño imposibilitado el acceso al campo simbólico. Es decir, el niño aparece ahí incapaz de simbolizar. Y, sin andamiaje simbólico que lo sostenga, su capacidad intelectual queda totalmente comprometida, obstaculizando gravemente el acceso a los aprendizajes que puede manifestarse a través de un bajo rendimiento escolar (Suescun, 2014)<sup>1</sup>, tal y como podremos ver en los casos que presentamos al final de este capítulo.

#### *1.10. Lenguaje e inteligencia.*

Es por ello que, desde el psicoanálisis, –aunque también desde otras corrientes–, se establece que hay una estrecha relación entre el lenguaje y el psiquismo, pero también entre el lenguaje y el pensamiento y, por tanto, la inteligencia o la capacidad intelectual. “La inteligencia depende de la manera en la que el sujeto organiza la lengua” dirá Cordié (1994, p. 183)<sup>2</sup>.

Pero, si bien el dominio del lenguaje es necesario para realizar operaciones intelectuales y razonamientos, no es suficiente. No es que el lenguaje reproduzca el pensamiento, ya que no hay pensamiento sin palabras. Lo que no puede ser nombrado no existe, de manera que tampoco puede ser pensado. Para poder pensarlo necesitamos poder nombrarlo. Podemos decir así que lenguaje y pensamiento van de la mano.

A continuación, vamos a desarrollar cómo adquiere el niño el símbolo, que junto al lenguaje, será el recurso psíquico que planteamos como “prerrequisito” para que el niño, además de constituirse psíquicamente, pueda aprender.

---

<sup>1</sup> Suescun, E. (2014). Caso Unai. En: Álvarez, R. M<sup>a</sup>.; Arboniés, M<sup>a</sup> I.; Doñate, M<sup>a</sup>. J.; Suescun, E. (2014). *Otra manera de hacer escuela*. Pamplona: Editan las autoras.

<sup>2</sup> Cordié, A. (1994). *Los retrasados no existen. Psicoanálisis de niños con fracaso escolar*. Buenos Aires: Nueva Visión.

## *2. La adquisición del símbolo en el niño.*

### *2.1. Introducción.*

A la par que el niño inmerso en el lenguaje comienza a decir sus primeras palabras, comienza a transitar, -cuando no hay alteraciones graves que lo impidan-, por la vía de la adquisición de la función simbólica.

Esta función le supone al niño la capacidad de emplear símbolos y signos como sustitutos de objetos y acciones, es decir, implica la capacidad de hacerse una representación mental del mundo que le rodea.

La adquisición de la función simbólica va de la mano de la adquisición del lenguaje. Una no es sin el otro y viceversa, y en esto están de acuerdo tanto las teorías psicológicas como el psicoanálisis.

Tal y como iremos viendo y exponiendo a lo largo del desarrollo teórico de esta cuestión, cabe decir que, si bien la formación de símbolos tiene una vertiente intelectual -pues es un recurso psíquico cuya adquisición posibilitará al niño el pensamiento y el razonamiento-, es ante todo, un conjunto de procesos que afectan a la estructuración psíquica del niño.

### *2.2. La capacidad simbólica.*

En el ámbito de la psicología, para poder entender qué es la capacidad simbólica, es imprescindible conocer los trabajos y el marco teórico que construyó Jean Piaget (1896-1980).

Jean Piaget, conocido por sus trabajos sobre la psicología del niño y su desarrollo, realizó un trabajo de investigación minuciosa de la mente infantil basándose en observaciones directas que ejemplifican sus razonamientos y conclusiones. Así, y desde una concepción teórica cognitiva y genética, describe el aspecto conceptual y lógico matemático de la génesis del lenguaje y de la inteligencia.

En su obra "La formación del símbolo en el niño" (Piaget, 1961)<sup>1</sup>, cuenta minuciosamente el desarrollo y las actividades imaginarias de los niños a partir de las observaciones directas de sus propios hijos.

A través de su teoría, Piaget afirmará que, desde un principio, el niño sigue un proceso determinado con el fin de comunicarse y comprender el mundo que le rodea. Las herramientas que el niño utilizará para esto son los símbolos, que los aplica en la imitación, los juegos y los sueños.

En dicho trabajo definirá la función simbólica como la capacidad de evocar objetos o situaciones no percibidas actualmente, sirviéndose de signos o de símbolos y dirá que esta capacidad del niño se manifiesta en la adquisición del lenguaje, la emergencia del juego simbólico, el comienzo de la imitación diferida y en las primeras manifestaciones de la representación de los actos de inteligencia (Piaget, 1961)<sup>2</sup>.

Para Piaget, el símbolo se esbozaría cuando el niño aplica ciertos esquemas a nuevos objetos. Cuando esta acción se manifiesta de manera intencionada y consciente podríamos hablar ya de símbolo.

De esta manera, hay simbolización cuando el niño logra tener una representación mental de los objetos, aún estando estos ausentes. Y es que, paralelamente, en este momento comienza la expresión del lenguaje, es decir, comienza a producir sus primeras palabras.

Estos logros en el lenguaje vienen a dar cuenta además de sus avances cognitivos, pues existe una relación entre el lenguaje que el niño utiliza y el modo en que razona. Markel, un niño de algo más de dos años, iniciado ya en sus primeras palabras, da cuenta de su razonamiento en relación a la diferencia anatómica de los sexos cuando nombra su colita y dice: "*aita sí, Alex sí, yo sí,....ama no*".

---

<sup>1</sup> Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica (2000).

<sup>2</sup> Ídem



En relación a la adquisición del símbolo, Piaget habla de la *permanencia del objeto*<sup>1</sup>, concepto con el que hace referencia a la comprensión por parte del niño de que los objetos siguen existiendo aunque no puedan ser vistos, oídos o tocados por él mismo, es decir, aunque no estén presentes. Para Piaget éste es uno de los logros más importantes, ya que supone el conocimiento de que los objetos tienen una existencia independiente y permanente.

El niño desarrolla esta comprensión, según Piaget, a finales de la etapa sensorio-motora, etapa que sitúa en torno a los 18-24 meses de edad. Con este logro, el niño es capaz de desarrollar una imagen mental, mantenerla en la mente y manipularla para resolver problemas.

Cuando esto ocurre, podemos hablar ya de pensamiento simbólico, pues el niño empieza ya a pensar sobre sus entidades mentales, más que a ejercer sus esquemas motores directamente sobre el entorno como venía haciendo hasta ahora. Se puede decir que el niño, a partir de este momento, ensaya en su mente los movimientos o acciones antes de hacerlos realidad.

### *2.3. La adquisición del símbolo desde el psicoanálisis.*

En Psicoanálisis llamamos *Fort-Da* a un momento en la constitución psíquica del niño, concretamente, a ese momento inaugural en el que el niño accede al campo simbólico, es decir, momento en el que adquiere el símbolo como recurso psíquico para representar la realidad. Se entiende por símbolo ese recurso que, mediado por la palabra, posibilita al niño representar la realidad y poder así pensarla y actuar en ella.

Y decimos mediado por la palabra porque el logro de la simbolización en el niño converge en el tiempo con el comienzo de la expresión del lenguaje, entendiendo el lenguaje desde una concepción estructuralista –tal y como lo plantea Lacan- es decir, como una estructura de símbolos. De manera que

---

<sup>1</sup> Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica (2000).

lenguaje y simbolización coinciden en un momento constitutivo que es lo que posibilitará al niño el acceso al registro simbólico.

Este logro de la adquisición del símbolo supondrá un antes y un después en el proceso de estructuración psíquica del niño, permitiéndole a éste representar mentalmente los objetos de la realidad pero, sobre todo, la ausencia de estos.

#### *2.4. Freud y el descubrimiento del Fort-Da.*

Es Freud quien da cuenta en su teorización de la simbolización en el niño que la califica de logro cultural, y lo hace a través de la observación de un juego de ocultación que realiza un niño de año y medio.

Este desarrollo teórico lo encontramos en su trabajo titulado "Más allá del principio del placer" (Freud, 1920)<sup>1</sup>. En él Freud expone las evidencias empíricas que contradicen su tesis de que el funcionamiento mental está regido por el principio del placer y da con lo que él denominará pulsión de muerte.

Una de las evidencias empíricas la toma observando el juego infantil. Así, Freud toma como campo de observación el "primer juego autocreado" de un niño de año y medio, su nieto. Se plantea así estudiar el modo de trabajo del aparato anímico en una de sus prácticas normales más tempranas, a saber, el juego infantil.

Recojo a continuación la observación hecha por el propio Freud tomando su texto:

"Fue más que una observación hecha de pasada, pues conviví durante algunas semanas con el niño y sus padres bajo el mismo techo, y pasó

---

<sup>1</sup> Freud, Sigmund (1920). Más allá del principio del placer. *Obras completas*, vol. XVIII, Buenos Aires: Amorrortu (1992).

bastante tiempo hasta que esa acción enigmática y repetida de continuo me revelase su sentido" (1920, p. 14)<sup>1</sup>.

Y describe así a su nieto:

"El desarrollo intelectual del niño en modo alguno era precoz; al año y medio, pronunciaba apenas unas pocas palabras inteligibles y disponía, además, de varios sonidos significativos, comprendidos por quienes lo rodeaban"... "Sus padres (...) elogiaban su carácter jubiloso (...) obedecía escrupulosamente las prohibiciones de tocar determinados objetos y de ir a ciertos lugares, y sobre todo" -dice- "no lloraba cuando su madre lo abandonaba durante horas; esto último a pesar de que sentía gran ternura por ella, quien no sólo lo había amamantado por sí misma, sino que lo había cuidado y criado sin ayuda ajena" (1920 p. 14)<sup>2</sup>.

Cuenta Freud que su nieto "exhibía el hábito, molesto en ocasiones, de arrojar lejos de sí, a un rincón o debajo de una cama, etc., todos los pequeños objetos que hallaba a su alcance" y que, al hacerlo, "profería, con expresión de interés y satisfacción, un fuerte y prolongado "o-o-o-o"" (p.14)<sup>3</sup>, que, según la interpretación de la madre y del propio Freud, significaba <<Fort>> (*se fue*).

"Al fin caí en la cuenta" -dirá Freud -, "de que se trataba de un juego y que el niño no hacía otro uso de sus juguetes que el de jugar a que <<se iban>>" (p. 15)<sup>4</sup>.

Curiosamente es un juego frecuente en los niños. Alex de 16 meses juega a tirar las pelotas -su juguete preferido- debajo del sofá y cuando lo hace dice "ooooo" y levanta las manos como si dijera "no están".

---

<sup>1</sup> Freud, Sigmund (1920). Más allá del principio del placer. *Obras completas*, vol. XVIII, Buenos Aires: Amorrortu (1992).

<sup>2</sup> Idem.

<sup>3</sup> Ídem

<sup>4</sup> Ídem

Un día Freud lleva a cabo una observación más minuciosa en relación a este juego de su nieto. Observa lo siguiente:

“El niño tenía un carretel de madera atado a un piolín. No se le ocurrió, por ejemplo, arrastrarlo tras sí por el piso para jugar al carrito, sino que con gran destreza arrojaba el carretel, al que sostenía por el piolín, tras la baranda de su cunita con mosquitero; el carretel desaparecía ahí dentro, el niño pronunciaba su significativo “o-o-o-o”, y después, tirando del piolín, volvía a sacar el carretel de la cuna, saludando ahora su aparición con un amistoso <<Da>> (acá está)” (p. 15)<sup>1</sup>.

Ese era el juego completo que realizaba el niño, el de hacer desaparecer y aparecer el carretel.

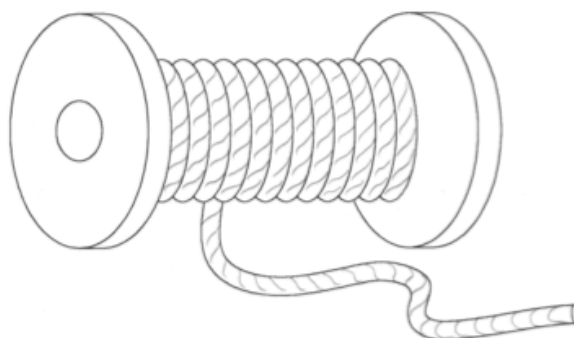


Figura 8. Ilustración del carretel.

La interpretación que Freud hace de tal escena y su conclusión tiene que ver con el gran logro cultural del niño que supone la renuncia pulsional (renuncia a la a la satisfacción pulsional) de admitir sin protestas la partida de la madre. El niño se resarcía así, actuando por sí mismo y con los objetos a su alcance ese desaparecer y regresar de la madre.

Pero, Freud va más allá, ya que pronto advierte que la primera parte del juego -el Fort- es repetida incansablemente por el niño, si bien será la

---

<sup>1</sup> Freud, Sigmund (1920). Más allá del principio del placer. *Obras completas*, vol. XVIII, Buenos Aires: Amorrortu (1992).

segunda parte, la de hacer aparecer el objeto –el Da- donde el niño sentirá verdadero júbilo.

“Las más de las veces sólo se había podido ver el primer acto, repetido por sí solo incansablemente en calidad de juego, aunque el mayor placer, sin ninguna duda, correspondería al segundo” (p.15)<sup>1</sup>.

Y a continuación dice:

“Es imposible que la partida de la madre le resultara agradable, o aún indiferente”... Entonces, “cómo se concilia con el principio del placer que se repitiese en calidad de juego esta vivencia tan penosa para él?”.

Es decir, ¿por qué motivo el niño jugaría a algo que en principio resultaría penoso para él? ¿Qué le llevaría a repetir en el juego la escena de la partida de su madre pudiendo jugar a otra cosa?

Si el juego consiste en la repetición de la primera parte –desaparecer, fort-y el placer viene asociado a la segunda parte –aparecer, Da- esto nos lleva a concluir que el juego no está asociado al placer. Es decir, no será la búsqueda de placer, la búsqueda de satisfacción pulsional, lo que persigue el juego infantil.

Así, Freud se responderá que el niño jugaba a la partida porque era la condición previa de la gozosa reaparición, la cual contendría el genuino propósito del juego. Sin embargo, esta tesis la contradice la observación de que el primer acto del juego, el de la partida, es escenificado por el niño con frecuencia incomparablemente mayor que el juego íntegro llevado hasta el final placentero.

Esto lleva a Freud a ubicar tal escena del lado de la elaboración psíquica. Es decir, si el juego no está del lado de la búsqueda del placer, puede que se trate de un intento de elaborar psíquicamente una experiencia impresionante para el niño.

---

<sup>1</sup> Freud, Sigmund (1920). Más allá del principio del placer. *Obras completas*, vol. XVIII, Buenos Aires: Amorrortu (1992).

Cabe pensar que el niño convirtió en juego esa vivencia a raíz de otro motivo, piensa Freud, y es que en la vivencia era pasivo, era afectado por ella, y sin embargo, a través del juego, el niño toma un papel activo, a pesar de que la experiencia fuera displacentera para él.

Hace así referencia a la pulsión de apoderamiento por parte del niño, ese empuje por dominar la situación, a través de tomar una posición activa allí donde el niño ha sido pasivo, es decir, pasar de ser objeto de la acción a ser agente.

Freud hace también otra consideración cuando dice que al acto de arrojar el objeto para que se vaya "acaso era la satisfacción de un impulso, sofocado por el niño en su conducta, a vengarse de la madre por su partida; así, vendría a tener este significado: <<Y bien, vete pues; no te necesito; yo mismo te echo>>" (p. 16)<sup>1</sup>.

En cualquier caso, este juego de ocultamiento creado por su propio nieto vendría, -entre otros fenómenos observados en la clínica y recogidos en "Más allá del principio del placer" (Freud, 1920)- a rebatir la tesis de que el funcionamiento psíquico está regido por el principio de placer, o dicho de otro modo, que toda actividad psíquica tiende a la sustitución de un estado displacentero por otro placentero.

Y es que, aunque el niño obtenga júbilo con el retorno del carretel, el hecho de que presente otra parte del juego en la cual los objetos no son recuperados prueba de alguna manera que la motivación del juego no está tanto en la satisfacción por recuperar el objeto, sino en la repetición del juego, es decir, en la repetición de una separación, en definitiva, de una pérdida.

Se advierte de este modo, -y esta es una idea que comparten muchos psicoanalistas-, cómo los niños repiten en el juego todo cuanto les ha impresionado en la vida. Vendría así a ser una manera en la que los niños

---

<sup>1</sup> Freud, Sigmund (1920). Más allá del principio del placer. *Obras completas*, vol. XVIII, Buenos Aires: Amorrortu (1992).

se deshacen de una carga emocional ligada a un acontecimiento traumático, para tratar de conseguir el dominio de la situación.

Blinder, Knobel y Siquier (2004)<sup>1</sup> lo dicen en su libro dedicado a la clínica con niños: "El juego, sobre todo el de los niños pequeños, obedece al impulso de elaborar psíquicamente algo impresionante, en el intento de conseguir su total dominio. Es una comprobación que los niños insisten en sus juegos alrededor de aquello que les da miedo o los excita" (p. 79).

Y Freud pone un claro ejemplo al respecto cuando dice: "si el doctor examina la garganta del niño o lo somete a una pequeña operación, con toda certeza esta vivencia espantable pasará a ser el contenido del próximo juego" (1920, p. 16-17), pasando así el niño de la pasividad del vivenciar a la actividad del jugar.

Se deduce del texto de Freud, pues él no llega a explicitarlo, que es en ese juego de alternancia de ausencia y presencia, de hacer desaparecer y aparecer el objeto, que el niño adquiere el símbolo.

De manera que es preciso una falta, un espacio vacío, una ausencia, para poder representar ese objeto que falta. Y es que uno no necesita representarse lo que tiene delante, sino lo que no ve.

Es por eso que será la ausencia de la madre y lo que esta experiencia genera en el niño, lo que le llevará a éste a la necesidad de representársela.

De manera que para poder simbolizar algo, es preciso que falte, y además tiene que poder ser nombrado, porque lo que no se puede nombrar no tiene existencia. De ahí el *fort* y el *da* que el niño vocaliza a su manera. Encontramos así, en el mismo acto en el que el niño nombra lo que falta, la génesis de la simbolización.

Este texto y sus consecuencias teóricas toman mayor relevancia cuando Jacques Lacan plantea retomar el texto y realiza su análisis teórico, encontrando allí, en las observaciones realizadas por el propio Freud, las

---

<sup>1</sup> Blinder, C.; Knobel, J.; Siquier, M<sup>a</sup> L. (2004). *Clínica psicoanalítica con niños*. Madrid. Editorial Síntesis.

bases para construir su propia teorización en relación a lo simbólico y al significante.

### *2.5. Fort-Da en Lacan. La oposición significante.*

Como decíamos anteriormente, Lacan también teorizará respecto a este juego observado por Freud, al que se referirá como "ese momento que podemos considerar teóricamente como primero de la introducción del sujeto en lo simbólico" (Lacan, 1956-1957, clase 23)<sup>1</sup> y "punto de inseminación de un orden simbólico que preexiste al sujeto infantil y según el cual le va a ser preciso estructurarse" (Lacan, 1958, p. 568)<sup>2</sup>.

Las mayores y más importantes referencias a esta escena de juego las encontramos en los Seminarios I (1953-1954)<sup>3</sup> y IV (1956-1957)<sup>4</sup> de Lacan. Veamos qué es lo que va planteando y posteriormente iremos desgranando las cuestiones teóricas que viene a plantear.

En la vuelta a los textos de Freud que realiza Lacan, si bien resalta la importancia del texto y de las observaciones realizadas por Freud, –pues lo considera un observador audaz–, él construye su propia explicación en relación a la adquisición del símbolo por parte del niño.

Y es que Lacan viene a discrepar con Freud, pues entiende que la cuestión no está en el hecho de que se trate de un juego de alternancia, –Freud dirá que es por la presencia y la ausencia que el niño adquiere el símbolo–, y pone el acento en otra cuestión: la oposición significante. Sitúa así la adquisición del símbolo en el campo del significante.

---

<sup>1</sup> Lacan, Jacques (1956-1957). Libro 6: El deseo y la interpretación. El seminario de Jacques Lacan. Barcelona: Paidós (2014).

<sup>2</sup> Lacan, J. (1958). La dirección de la cura y los principios de su poder. *Escritos 2*. Madrid: Biblioteca Nueva (2013): 559-615.

<sup>3</sup> Lacan, J. (1953-1954). Libro 1: Los escritos técnicos de Freud. *El seminario de Jacques Lacan*. Barcelona, Paidós (1984).

<sup>4</sup> Lacan, J. (1956-1957). Libro 4: La relación de objeto. *El seminario de Jacques Lacan*. Barcelona, Paidós (2008).



Es decir, Lacan toma los significantes *-fort/da-* que el niño nombra para designar dos acciones que se oponen (desaparecer-aparecer) y advierte que la ausencia del carretel viene representada por un significante *-fort-* y la presencia por otro *-da-*.

Lacan vendrá a decirnos que el niño adquiere el símbolo a través de la oposición significativa, es decir, a través de dos significantes que se oponen (está-no está, dentro-fuera, masculino-femenino, bueno-malo,...). Para ello, es necesario que el niño vivencie la ausencia de la madre, siendo en su ausencia donde el niño pierde la presencia de la madre pero gana un símbolo, es decir, gana su representación mental.

Y lo expone de esta manera:

“Freud nos dice que el niño sustituye la tensión dolorosa, generada por la experiencia inevitable de la presencia y la ausencia del objeto amado, por un juego en el cual él mismo maneja la ausencia y la presencia como tales, y se complace además en gobernarlas. Lo hace con un pequeño carretel atado al extremo de un hilo, al que arroja y vuelve a recoger”. (Lacan, 1954, p. 256)<sup>1</sup>.

Y a continuación hace un apunte que permite completar la teorización:

“Acentuaré lo que Freud no subraya y que está manifiestamente presente, sin embargo, en su obra; como siempre el examen de la obra de Freud permite completar la teorización”.

Y continua diciendo:

“Este juego del carretel se acompaña de una vocalización característica del fundamento mismo del lenguaje desde el punto de vista de los lingüistas, y que es lo único que permite aprehender el problema de la lengua, a saber, una oposición simple.

Lo importante no es que el niño pronuncie las palabras Fort/Da, que en su lengua materna equivalen a Lejos/Aquí, por otra parte sólo las

---

<sup>1</sup> Lacan, J. (1953-1954). Libro1: Los escritos técnicos de Freud. *El seminario de Jacques Lacan*. Barcelona: Paidós (1984).

pronuncia de manera aproximativa. Lo importante es que hay allí, desde el origen, una primera manifestación de lenguaje. Mediante esta oposición fonemática el niño trasciende, lleva a un plano simbólico, el fenómeno de la presencia y de la ausencia. Se convierte en amo de la cosa, en la medida en que, justamente, la destruye". (Lacan, 1954, p. 257)<sup>1</sup>.

A través de esas vocalizaciones, el niño nombra las cosas y se las representa, de manera que ya no requiere de la presencia del objeto para saber de su existencia, pues tiene ya su representación mental.

Más adelante, Lacan hace referencia a un texto que escribió en relación a esto:

"La manifestación de una simple pareja de símbolos (...), es decir, la introducción del símbolo, invierte las posiciones. La ausencia es evocada en la presencia y la presencia en la ausencia" (Lacan, 1954, p. 257)<sup>2</sup>.

Es decir, el niño sabe de la presencia de su madre en su ausencia y viceversa.

En relación al símbolo, Lacan argumenta una cuestión fundamental en lo que respecta a la representación mental y al lenguaje, y es la idea de que el niño, en ese momento en el que adquiere el símbolo pierde el objeto.

Por eso, en un momento dado, Lacan dirá que "el símbolo se manifiesta en primer lugar como asesinato de la cosa" (Lacan, 1953, p. 306)<sup>3</sup>. Es decir, en esa escena del juego, como hemos dicho, el niño pierde la presencia de la madre, pues ésta se ausenta, pero gana un símbolo. Gana su representación mental.

---

<sup>1</sup> Lacan, J. (1953-1954). Libro1: Los escritos técnicos de Freud. *El seminario de Jacques Lacan*. Barcelona: Paidós (1984).

<sup>2</sup> Ídem.

<sup>3</sup> Lacan, J. (1953). Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis. *Escritos 1*. Madrid: Biblioteca Nueva (2013): 231-309. Nota: También recogido en el Seminario 1.

Y dirá:

"...el símbolo encuentra la permanencia del concepto"... "Por la palabra que es ya una presencia hecha de ausencia, la ausencia misma viene a nombrarse en un momento original cuya recreación captó el genio de Freud en el juego del niño. Y de esta pareja modulada de la presencia y de la ausencia,(...), nace el universo de sentido de una lengua donde el universo de las cosas vendrá a ordenarse". (...) "Pues no es bastante todavía decir que el concepto es la cosa misma (...). Es el mundo de las palabras el que crea el mundo de las cosas". (Lacan, 1953, pp. 266-267)<sup>1</sup>.

Lograr el símbolo supone lograr lo que Piaget denominó la permanencia de objeto, es decir, el niño sabe de la existencia de su madre incluso en su ausencia. Esto le hace más tolerable su falta y menos angustiosa la separación.

Pensemos más detenidamente las cuestiones teóricas que deja planteadas Lacan en su lectura del Fort/Da freudiano:

En la escena descrita por Freud, se trata de un niño de año y medio. Este niño, se puede decir, dispone ya de lo esencial del lenguaje: una pareja de fonemas que se oponen. Además, sabe ya de él separado de su madre, y por tanto, puede ahora vivenciar los sentimientos de pérdida que le supone la ausencia de ésta.

Hasta ese momento, no es que la madre no se hubiera ausentado, sino que el niño no disponía de recursos psíquicos para tener conciencia de su ausencia. Es por eso que este logro del que hablamos –la adquisición del símbolo por parte del niño–, no surge de repente, sino que se trata de un momento constitutivo en el que vienen a converger varias cuestiones, y es por el hecho de que todo ello converge que puede lograrse dicha adquisición.

---

<sup>1</sup> Lacan, J. (1953). Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis. *Escritos 1*. Madrid: Biblioteca Nueva (2013): 231-309.

Veamos qué va ocurriendo en esa escena:

El niño protagoniza una escena con un carretel al que hace ir y venir, desaparecer y aparecer. Dos acciones que se oponen y a las que nombra, es decir, pone significantes.

Esta escena viene a ilustrar la primera representación mental que el niño hace del objeto, y si bien lo hace con un carretel, éste viene a representar al objeto primordial, es decir, a la madre. De manera que, a través de ese juego, el niño adquiere la primera representación mental, que no es otra que la de su madre.

Para que el niño pueda crear esa representación, es necesario que la madre falte, es decir, que se ausente, y que el niño, por su momento constitutivo, sepa de esta ausencia. Lacan introduce así una cuestión fundamental en el proceso de constitución psíquica del niño, que es la *falta*. La ausencia de la madre abre así una *hiencia*, abre un espacio vacío en donde el niño despliega su juego y construye su representación. Esta es la génesis de lo simbólico.

Hay pues una pérdida, dirá Lacan. Pérdida en relación directa con la cosa, con el objeto, y contemporánea (simultánea) al acceso del niño al lenguaje, pues la palabra es la muerte de la cosa -dirá- (Lacan, 1964)<sup>1</sup>.

Podemos así hablar de tres cuestiones que están en juego en este momento constitutivo:

Por un lado, la ausencia de la madre, vivenciada y padecida por el niño. Es necesario que el objeto se pierda para poder ser representado. Lo importante del objeto es que sea faltante, que haya un vacío.

Por otro lado, el niño, ya iniciado en la expresión del lenguaje, es capaz de producir dos fonemas que hacen referencia a dos acciones que se oponen. En este caso *o/a*, *Fort/Da*, *Fuera/Aquí*. Un significante llama al otro y el otro al uno, pues se necesitan dos significantes para que advenga un sentido.

---

<sup>1</sup> Lacan, J. (1964). Libro 11: Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis. *El seminario de Jacques Lacan*. Barcelona: Paidós (2003).

Recordemos cómo el significante *noche* toma sentido en la medida que está también el significante *día*. Esta cuestión hace referencia a la concepción estructuralista del significante por parte de Lacan, en la que, el significante, por sí sólo, no significa nada, y es en relación a otro significante y como parte o elemento de una estructura que toma sentido. Si bien en un primer momento el niño pronuncia ese par de significantes, *o/a*, que vienen a representar el *Fort/Da*, posteriormente, esos significantes serán sustituidos por otros en la cadena.

Finalmente, tenemos que hablar de la repetición del juego. El niño repite la acción y repite los mismos significantes para la misma acción. (No sería lo mismo si cada vez que repitiera la acción el niño expresara un significante diferente).

De esta manera, el *Fort/Da* viene a representar el vacío que provoca la ausencia de la madre. Será así, a través del significante que el niño se representa algo que falta.

El *Fort/Da* es entonces el primer par simbólico que nos abre el acceso al campo del lenguaje y a la función de la palabra, con la dimensión de pérdida que ello conlleva.

Podríamos decir así que hay un antes y un después en la constitución de un sujeto a partir de la instalación de lo que representa el *Fort/da* y del uso de ese par significante. El *Fort/Da* es un arrojar un carretel, y es reencontrarlo, es constituir un espacio, fundarlo, y es un gran logro cultural que supone tolerar la espera y renunciar a la satisfacción pulsional inmediata, soportar la ausencia, simbolizarla, hacer activo lo pasivo, ...y todo ello a través del juego.

Lacan pone así en relación el lenguaje y la simbolización y dirá que el juego del *Fort/Da* es la célula inicial a partir de la cual todo el lenguaje va a ser formado (Lacan, 1968-1969)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Lacan, J. (1968-1969). Libro 16: De otro al otro. *El seminario de Jacques Lacan*. Barcelona, Paidós (2014).

### 2.6. Acerca del carretel.

Además de estas cuestiones fundamentales en la teorización lacaniana del Fort/Da, Lacan vendrá a plantear otra cuestión estructurante en relación al objeto del juego, el carretel.

Y es que, en un momento de su teorización, Lacan vendrá a decirnos que el niño no representa a la madre a través del carretel, sino que en el carretel hemos de designar al sujeto. Este carretel es algo pequeño del sujeto que se desprende, al mismo tiempo que todavía es de él, que todavía está retenido. A este objeto Lacan le da el nombre de álgebra lacaniana: *pequeño a* (Lacan, 1964)<sup>1</sup>.

Con esta paradoja, Lacan introduce otras cuestiones teóricas que a priori no parece advertirlas, pero que tienen su importancia para poder entender otras ideas en relación a la constitución psíquica del niño. Es en ese punto donde Lacan plantea que en ese carretel viene representado el sujeto, el mismo niño, e introduce el *objeto a*, considerado el objeto causa del deseo y que desarrollaremos más adelante.

Podemos decir así que la ausencia de la madre, además de posibilitarle la simbolización, supone para el niño tomar conocimiento de que el deseo de su madre no se agota en él.

Markel, un niño de año y medio, lleva acabo a diario el mismo juego en el parque cuando está con su madre. Él se aleja, ya sea corriendo o montado en su moto, hasta provocar que sea su madre quien vaya a por él y lo lleve de vuelta al parque. Es la repetición de este juego lo que hace pensar que se trata de una elaboración que el niño hace a través de actuar esa escena, en la que podemos pensar, tal y como advierte Lacan, que es él quien representa el carretel que se aleja y que su madre hace volver.

---

<sup>1</sup> Lacan, J. (1964). Libro 11: Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis. *El seminario de Jacques Lacan*. Barcelona: Paidós (2003).

### *3. Lenguaje y capacidad simbólica, prerrequisitos para el aprendizaje.*

A lo largo de este capítulo, hemos tratado de mostrar un momento constitutivo en el que el niño, en el mejor de los casos, conquista el lenguaje y la capacidad simbólica que, como decíamos, ambos son recursos imprescindibles para que el niño pueda aprender.

Hemos visto cómo el niño nace en un baño de lenguaje, como dice Lacan, que incluye sobretodo y fundamentalmente los significantes que lo nombran y con los que tendrá que arreglárselas y que determinarán o condicionarán al niño en la construcción de su identidad. Algo de esto podemos ver en el caso de Eider, una niña de cuatro años que porta, en su manera sintomática de estar en el mundo, los temores de sus padres por creerla frágil y vulnerable a la vida.

A la par que el lenguaje, el niño adquirirá el símbolo, recurso que le posibilita representarse las cosas en su ausencia. Es por así la ausencia una experiencia que se torna condición para la adquisición de este recurso psíquico, que viene representada en primera instancia por la ausencia de la madre, por ser ésta el objeto privilegiado del niño. El niño debe encontrarse necesariamente con esa ausencia para poder simbolizar.

Pero en la construcción del psiquismo tiene una importancia fundamental la operación que viene representada por el significante Nombre del Padre y que se materializa a través de la Metáfora Paterna. Será esta operación la que posibilite un orden en la estructuración del lenguaje del niño, y en consecuencia, en su psiquismo, y podremos dar cuenta de sus efectos a través de la escucha del discurso del niño, como podremos ver en los casos de Unai y Adrián.

Las dificultades acaecidas en el atravesamiento por este tiempo lógico puede suponer la no adquisición de estas conquistas psíquicas por parte del niño, que tendrá consecuencias no menores, tanto en la construcción de su psiquismo como, en consecuencia, en la operatividad de su capacidad intelectual.

Se trata de niños diagnosticados de psicosis infantil o autismo, y que desde el paradigma psicoanalítico, viene explicado por la forclusión del significante Nombre del Padre, ese que, como decíamos, viene a representar un corte, una ley primordial, un límite, un orden.

Pero también podemos observar algunas de las cuestiones en juego en este estadio a través de las manifestaciones sintomáticas de otro orden, como son la determinación del deseo de la madre y la dificultad para separarse de él, como veremos en el caso de Martín, o la actuación a través de manifestaciones sintomáticas de los significantes maternos, como veremos en el caso de Odei.



#### 4. Casos clínicos.

##### 4.1. UNAI<sup>1</sup>.

Entro a una sesión de observación en el aula de 1º de Educación Infantil. Al entrar, Unai, junto a dos niñas más, se acerca a mí curioso a recibirme. Él es quien capta mi atención.

Unai es un niño de 3 años, para el que la incorporación a la escuela a comienzos de este curso escolar ha supuesto su primera separación del ámbito familiar.

Se dirige a mí y me habla. Habla y habla sin parar, pero soy incapaz de entender nada de lo que me dice. Se trata de un parloteo formado por una conjunción de vocales y consonantes sin significado que suscita en mí algo en relación al caos, algo de lo excepcional, único. Es un parloteo ininteligible, fuera del código del lenguaje, fuera de lo pactado. Parecería como si Unai hablara una jerga propia.

Es el menor de cuatro hermanos. Su hermano mayor no dio muestras de lenguaje hasta los 4 años cuando de pronto se echó a hablar. El tercer hermano, a esa misma edad de 4 años, únicamente producía frases sencillas. Unai, a sus tres años, no dice su nombre. Tampoco nombra a su maestra ni a sus compañeros. No dice ni *papá* ni *mamá*,... pero toma la palabra y tiene un habla sin decir. Un discurso único, caótico y loco que su maestra intenta interpretar y al que trata dar significado. Pero esta interpretación de la maestra, que siempre es imaginaria, no siempre es acertada y, en ocasiones, ante tanta incompreensión, Unai se enrabietta.

Comparto mi observación con la maestra, quien me comenta no darle importancia a las características del lenguaje de Unai, pues considera que se trata de un retraso en el lenguaje, -"como ya les ocurrió a sus otros hermanos"- argumenta. Pero, ¿cómo podría tratarse de un retraso en el

---

<sup>1</sup> Caso publicado en: Suescun, E. (2014). Caso Unai. En: Álvarez, R. M<sup>a</sup>.; Arboniés, M<sup>a</sup> I.; Doñate, M<sup>a</sup>. J.; Suescun, E. (2014). *Otra manera de hacer escuela*. Pamplona: Editan las autoras.

lenguaje, cuando nada de lo que Unai produce corresponde al código de lo pactado? Su habla obedece más bien a una jerga, un lenguaje propio al que le supongo intención comunicativa –pues él se acerca y quiere manifestarme cosas y mostrarme sus juguetes-, pero que le es insuficiente para hacerse entender, hacer lazo social y vincularse con los otros.

Y a mí me suscita una interrogación. ¿Qué ha pasado para que Unai no haya recurrido a la lengua y haya optado por crearse su propia lengua.

Sabemos que si bien el niño nace al lenguaje, la lengua le precede. Antes ya de nacer, quienes lo esperan depositan sobre él significantes que lo nombran. *"será fuerte y deportista como su papá", "será lista como su mamá",....*

Hay pues una lengua que nos preexiste; es ese *"tesoro signifiante"* al que llama Lacan, donde cada niño acude a tomar de ese tesoro aquellas palabras con las que conformará su propia subjetividad.

*Pero, ¿qué ha acontecido para que Unai en lugar de recurrir a la lengua y tomar de ella aquellos significantes con los que conformar su subjetividad, opte por esa conjunción de letras sin significado haciendo de ello un lenguaje único?*

A lo largo del trabajo realizado con los padres de Unai, efectivamente, ellos lo constatan: *"Unai tiene su propia lengua"*, dice el padre.

En las entrevistas mantenidas, padre y madre hablan de las dificultades que han tenido para hacer con Unai. De alguna manera, van haciendo manifestaciones sobre su dificultad de llevar a cabo con él, cuarto y último hijo, todas aquellas cuestiones relacionadas con la crianza y la educación que ambos pactaron y llevaron a cabo con los tres primeros hermanos.

*"Con Unai ha sido distinto"* dice el padre. *"Siempre hace lo que él quiere"...*; *"Incluso se nos coló en la habitación y aún duerme con nosotros"*, cuentan resignados mientras se miran y se sonríen.

A través de estas palabras, los padres van dando cuenta de cómo los tres hijos mayores hacen serie, a ellos sí les sometieron a la ley, a un orden, unas normas, y sin embargo con Unai han hecho una excepción.

Podría decirse que, inconscientemente, padre y madre le han dado a Unai un lugar de excepción, dejándolo así fuera de la ley y fuera también de la serie que debía conformar con sus hermanos. Y ocupar el lugar de excepción no es sin consecuencias.

Es en este punto donde ley y lenguaje quedan anudados y donde podemos dar cuenta de los efectos que tiene el hecho de que haya contratiempos en la operación psíquica que Lacan denomina metáfora paterna.

La metáfora paterna es la operación psíquica que instala la ley, el orden y la coherencia en el psiquismo. Se trata de un momento estructurante en el proceso de constitución psíquica que supone una ruptura con el funcionamiento anterior anudado a la madre, a lo familiar, a lo endogámico, al goce y a la pulsión.

A través de esa operación, el niño adquiere un orden en su psiquismo que se manifestará en el lenguaje, ya que lenguaje y pensamiento son uno.

Así, si bien decimos que la operación se realiza a nivel de lenguaje a través de ese significante Nombre del Padre que viene a representar ese momento de incorporación de la ley, la operación tiene efectos a su vez en el psiquismo del niño y en su capacidad intelectual, ya que es lo que le va a posibilitar la capacidad simbólica.

Como hemos podido ver, la operación de la metáfora paterna es lo que ordena algo en lo familiar. Se trata así de acciones, movimientos, y significantes que pondrá a cada uno en su lugar: a la madre en su lugar de madre y de mujer, al hijo en su lugar de hijo y al padre como función de límite en esa relación madre-hijo y reclamando su lugar.

La metáfora paterna operará también en ese punto donde la madre dirige su deseo más allá del deseo de hijo; es decir, en el momento en el que da

cuenta de que su deseo no se agota en deseo de hijo, que desea otras cosas: a su marido, el trabajo, los estudios,....Lo que sea.

La alteración del lenguaje que presenta Unai me lleva a plantearme que tal vez algo de esto esté comprometido en lo que le pasa.

Sabemos, además, que el niño preescolar es, en ocasiones, portador del síntoma de la relación inconsciente de los padres.

Lacan habla de ello en sus dos notas manuscritas entregadas a Jenny Aubry cuando dice que "el síntoma del niño está en posición de responder a lo que hay de sintomático en la estructura familiar" (1969, p. 55)<sup>1</sup>. Es decir, ese niño que sufre viene a ocupar el lugar síntoma de los padres; algo de lo inconsciente de los padres toma cuerpo en el niño. El síntoma no es entonces imputable a la estructura del niño. Esto nos remite al trabajo con los padres.

Hay pues algo de lo inconsciente en los padres de Unai en relación a esa dificultad de seriarlo con sus hermanos y hacerlo someterse a la ley, que toma cuerpo y hace síntoma en él. Unai actúa así, a través de desarrollar un lenguaje excepcional, la forma en que sus padres no han podido incorporarlo a la ley.

Y es que, además de que la cuestión sintomática tome, como en este caso, al lenguaje como modo de expresión, cuando la función paterna no ha operado, puede quedar imposibilitado para el niño el acceso al campo simbólico. Es decir, el niño aparece ahí incapaz de simbolizar. Y, sin andamiaje simbólico que lo sostenga, su capacidad intelectual queda comprometida, obstaculizando gravemente el acceso a los aprendizajes y manifestándose en un bajo rendimiento escolar.

Porque, ¿cómo iba a acceder Unai a los conocimientos lógico matemáticos, por ejemplo, como secuenciar, seriar o establecer relaciones y categorías, si ni siquiera ha sido capaz de asumir el pacto de nombrar a las cosas por su nombre?

---

<sup>1</sup> Lacan, J. (1969). Dos notas sobre el niño. *Intervenciones y textos 2*. Buenos Aires: Manantial (1988).

Unai, ante la imposibilidad de acceder al campo simbólico, es decir, al significativo, se queda en la letra, en lo real, creando así esa caótica conjunción de vocales y consonantes que lo aleja de todo vínculo social.

Para concluir, quisiera mencionar que, si bien la dificultad de Unai nos remite a su constitución psíquica, considero que la escuela puede realizar aquí una importante función si, en lugar de ubicar al niño en ese lugar de excepcionalidad por su síntoma -argumentando cuestiones como "*tiene un retraso*", "*él habla así*"...-, la escuela hace por incorporarlo al cumplimiento de las normas, incluyéndolo así en la serie que conforman el resto de niños.

Porque no es lo mismo ser *un* niño en la serie con otros que ser *el* niño.

#### 4.2. ODEI.

Recibo la demanda de la maestra y su demanda es muy clara. Me pide que evalúe a Odei, pues duda de su capacidad intelectual. Ha tratado el tema con los padres del niño y ellos también están preocupados por ello. Además, hay algo más que preocupa a los padres. Al parecer, Odei sufrió una parálisis de medio cuerpo al nacer y esto mantiene a los padres con el temor de que pudiera haberle causado algún daño. Odei es un niño de 6 años y acaba de empezar 1º de Educación Primaria.

Cuando conozco a Odei lo que más me llama la atención es su manera de hablar. Pareciera que tuviera alguna dificultad en la articulación de algunos fonemas pero, sobre todo, manifiesta un grave ceceo. Además, gesticula continuamente con la boca y la nariz y mueve la lengua en el interior de la boca de una manera muy particular que suscita la imagen de un sujeto con una discapacidad grave.

Sin embargo, en conversación con él, presenta un discurso coherente, lúcido, con un amplio vocabulario que llama la atención para su edad.

En todo caso, y escuchada la preocupación de la maestra y los padres, opto por realizar una evaluación de su funcionamiento intelectual, para lo cual utilizo una prueba estandarizada en la que Odei arroja unos resultados superiores a los esperados para su edad, tanto en razonamiento como en comprensión verbal, que me servirán para despejar esas dudas y temores tanto de la maestra como de los padres.

Encuentro así en Odei una discordancia que me suscita un interrogante. Por un lado, tanto su discurso como los resultados arrojados en la evaluación manifiesta que se trata de un niño inteligente. Por otro lado, su articulación y los gestos que realiza con la boca, nariz y lengua parecerían propios de un niño con una discapacidad grave y han encendido la alarma en su maestra y tiene en vilo a los padres.

Es esta discordancia y desproporción que encuentro entre su capacidad real y la que manifiesta, lo que me da pie a estos interrogantes. ¿Por qué Odei, siendo inteligente parece no serlo? ¿Por qué perjudicarse de esta manera,

dando esa imagen de sí mismo? ¿A qué o a quién está satisfaciendo? ¿Podría, tal vez, estar respondiendo a esos temores de la madre de que aquella parálisis al nacer le hubiera podido causar algún daño neurológico? Estos son los interrogantes que guiaron mi intervención. Por un lado, con Odei, y por otro, con sus padres.

Los padres manifestaron un gran alivio al conocer el alto potencial intelectual de su hijo y expresaron también el enorme nivel de angustia que venían soportando desde aquél episodio en el que no encontraron palabras de tranquilidad ni alivio de ningún facultativo. Ese acontecimiento les ha mantenido a la expectativa de cómo iba desarrollándose su hijo y a la espera de que en algún momento podría presentar alguna dificultad.

La intervención con Odei fue en el mismo orden, expresándole esa discordancia que presentaba y que esa manera de presentarse le había llevado a su maestra a pensar que era tonto. Esto le provocó la risa.

Tras ese señalamiento, Odei dejó de gesticular. La maestra se serenó con respecto a su capacidad intelectual y los padres aliviaron sus temores.

Este caso ilustra muy bien el hecho de que los niños, en edades tempranas captan los significantes que los padres tienen para ellos y cómo responden a ellos, aunque a veces suponga hacerlo de una manera sintomática.

En este caso, comprender las manifestaciones sintomáticas de Odei desde otro lugar supuso un abordaje alejado de medidas curriculares y de refuerzo y que, como vemos, tuvo efectos inmediatos en su manera de estar en la escuela y en el mundo.

#### 4.3. EIDER.

Eider tiene cuatro años y cursa 2º de Educación infantil. Recibo la demanda de intervención por parte de la maestra, aunque ella me transmite también la preocupación de los padres y su solicitud de ayuda.

La maestra encuentra a Eider con serias dificultades que le hacen plantearse llevar a cabo medidas excepcionales con ella, como puede ser la permanencia de un año más en infantil, la derivación del caso a Neuropediatría o, incluso, iniciar la vía para la tramitación de una minusvalía.

La describe con "autonomía limitada, ya que para todo necesita referente adulto", a pesar de que la niña es autónoma a nivel motriz. Todavía no emite frases completas, apenas se le entiende cuando habla y dice detectar algo de hipotonía en la boca. En clase habla muy bajito, tanto, que apenas se le escucha. En casa, sin embargo, dicen que grita.

En clase la percibe algo perdida, a la espera de consignas y de lo que diga la maestra. La encuentra algo inhibida. Ante cualquier cambio o imprevisto se echa a llorar. Aún lleva pañal, aunque a mí pregunta, no parece haber razones de orden orgánico para ello. Dice la maestra que la niña tiene "la cara asimétrica y un ojo estrábico".

En las escalas de desarrollo que se le han administrado anteriormente arroja resultados muy por debajo de lo esperado para su edad cronológica. Y eso ha llevado a dudar de su capacidad intelectual. Por el momento está diagnosticada de "Retraso madurativo" y "Trastorno Específico del Lenguaje".

Después de recibir la demanda y de escuchar las observaciones de la maestra, recabo información de la niña. De la información recabada, destaco lo siguiente:

Tras embarazo y parto normales, la niña nace con una anomalía congénita que se manifestó y detectó en el mismo momento del nacimiento y que implicaba riesgo de muerte para la niña. Fue trasladada a Madrid en



ambulancia medicalizada y sometida a una intervención quirúrgica de vida o muerte de la que les hablaron de una probabilidad de sobrevivir de un 2%. Tras la intervención, la mantuvieron durante unos días con corazón artificial y requirió de soporte respiratorio durante el periodo de recuperación. Estuvo tres meses en la UCI.

Posterior a esto, y una vez ya en casa, la niña requirió de medidas de protección para no coger infecciones, pues debido a su vulnerabilidad podían suponerle un cuadro de gravedad, de modo que llevó una vida tranquila en casa y sin mucho contacto con otros niños.

Cuando conozco a Eider me encuentro a una niña preciosa de cara dulce, algo que contrasta con la imagen que me había hecho de ella tras escuchar la descripción de su maestra. Eider se muestra tranquila durante el encuentro y habla con naturalidad. Percibo algún fenómeno de simplificación del lenguaje (*bisi* por *bici*), pero denomina y construye frases correctamente.

Después de jugar un poco la invito a que me enseñe su clase y también el patio y salimos del despacho. Me agarra de la mano y ella me va llevando. En un momento dado, se detiene y empieza a hacer pucheros hasta que rompe a llorar. Se queda parada, como a la espera de que alguien venga a decirle qué tiene que hacer o como si no pudiera seguir llevando la iniciativa.

De este caso destacaría el contraste que encuentro entre la descripción que hace su maestra y sus padres y la niña que yo me encuentro, e intuyo que algo de esto pueda estar en juego en las manifestaciones sintomáticas que presenta Eider, pues por lo observado, no hay razones de orden neurológico para que esta niña se presente así.

Encuentro una infantilización en ella, en su lenguaje, en su manera de estar y de actuar. Se muestra inhibida y, en ocasiones, se queda paralizada y me planteo que, tal vez, estas manifestaciones no respondan a un trastorno sino a su posición subjetiva con respecto al deseo, demandas y expectativas de su madre y su entorno más cercano.

Indudablemente, las circunstancias en las que nació esta niña han dejado marca en sus padres. La marca que pueda dejar haberla tenido al borde de la muerte. Están además las marcas en su cuerpo infantil derivadas de esa intervención que le han dejado una cicatriz imposible de obviar.

Significantes como *anomalía, muerte, patología, trastorno, retraso, minusvalía,...* rondan sobre ella, tanto en el ámbito familiar como en el escolar. Eider es mirada y, se puede decir marcada, por los otros de una manera que la ubica en un lugar muy particular. Siendo una niña normal es tratada como menor, como portadora de dificultades, de un posible trastorno, aunque no saben cual. Pareciera como si después de haber sobrevivido a una situación límite como esa no hubiera opción para llevar a cabo un desarrollo normal, como el de cualquier otra niña. "*Algo tiene que pasarle a la niña, por algún lado saldrán las dificultades*" es lo que se escucha en el discurso de los padres y también en el de la maestra.

La hipótesis que guió la intervención fue que, tal vez, Eider respondía a través de esa manera de estar en el mundo a esos miedos, expectativas. Pero a la vez hacía síntoma.

Este caso ilustra algo que hemos visto en la teoría y es que el niño nace en un baño de significantes, que de alguna manera, lo determinan y con los que tendrá que arreglárselas. Pero, ¿qué palabras pudieron ofrecerle sus padres en esos primeros momentos invadidos por la angustia y con el temor de perderla? Y, ¿cómo podría Eider desengancharse de esos significantes?

Parece como si la fragilidad y vulnerabilidad, ciertas en un primer momento, perdurara, de modo que no conviene demandarle nada, no conviene exigirle,...no vaya a ser que le pase algo.

Además, esos significantes de fragilidad y vulnerabilidad que recaen sobre ella pueden ser vivenciados como una amenaza, y desde ahí, ¿qué posibilidades tendría esta niña de libidinizar la ilusión de vivir, de aprender,...?

El trabajo con los padres y con la maestra en la línea de rebajar tensiones y preocupación con respecto a Eider, pues es una niña normal, alivia a los padres. Esto hace que, tanto ellos como la escuela, puedan ofrecerle a Eider un lugar "des-estigmatizado" y por tanto, normalizado, un lugar junto al resto de niños y niñas de su edad, con sus expectativas y exigencias. Las acciones de normalización de la niña serán su tratamiento y supondrán su curación.

#### 4.4. ADRIÁN.

Adrián tiene 7 años y cursa 2º de EP. Presenta un importante retraso curricular y manifiesta dificultades en el proceso de adquisición de la lecto-escritura, tarea fundamental de este ciclo. Comienzo a verlo a raíz de la demanda que hace su tutora. Es segundo curso que está con él y hay algo en el niño que le preocupa y, además, dice no saber cómo tratar con él.

Me cuenta que le preocupa su bajo rendimiento y su manera de estar en el aula. A pesar de dedicarle pequeños ratos para enseñarle contenidos y ayudarlo en las tareas, parecería que Adrián no retiene nada de lo aprendido. Puede ser capaz de hacer el ejercicio bien y pedírselo al día siguiente y no saber de qué se trata. Es decir, no inscribe la experiencia, y por tanto, tampoco aprende.

En la primera sesión con Adrián enseguida tomo conciencia de la gravedad del caso. Adrián habla sin parar. Su discurso es inconexo, caótico. Se trata de un discurso desordenado y carente de sentido, donde mezcla datos de realidad y de fantasía, y no puede dejar de hablar.

Durante la sesión, se mueve por todo el despacho abriendo las puertas de los muebles y mirando en las estanterías, sin advertir que yo estoy allí y de lo inadecuado de esto.

*"Soy una nave espacial con ladrillos... Si pierdes a tu hijo es por culpa de Natalia...¿Sabes?, mi madre le puso una denuncia a mi padre con mentiras...Yo le dije a mi madre que se pusiera un palo y ipum!,...y mi abuela también ipum!...se cayeron todos: mi abuela, mi abuelo, ...imis todos!"*

Durante un primer tiempo de trabajo con Adrián me limito a escuchar. De vez en cuando le hago alguna pregunta acerca de lo que me cuenta, pero por lo general sus respuestas no retoman la pregunta, y sigue por otros derroteros. Es así durante un tiempo.

Entre todas las cosas que me cuenta, toma especial relevancia las cuestiones familiares, que parecen tenerlo abrumado. Con el tiempo voy sabiendo algunas cosas.

El padre y la madre de Adrián se separaron cuando él tenía dos años y medio. Desde entonces, se mantienen enredados en una relación de conflicto permanente de constante desprestigio mutuo, de insultos e incluso maltrato, y todo esto suele suceder en presencia del niño. Cada uno le reprocha al otro el daño que le está causando al niño con su comportamiento, pero ninguno de ellos pone freno a esta situación. Actualmente, padre y madre tienen nuevas parejas.

Alejandro manifiesta en su discurso una desorientación importante en relación a su lugar de filiación, su lugar simbólico y dice cosas como *"tengo dos madres,...y tengo una peonza con punta y otra sin punta"*. Suele referirse a su padre como *"Javier el de mi madre"* y no es capaz de ubicarlo en su lugar de padre. Nombra sus primos como si fueran sus hermanos. Además, manifiesta gran confusión con su nombre, alterando el orden de sus apellidos o tomando los dos apellidos de la madre y ninguno del padre.

La madre considera que Adrián *"tiene un síndrome, el de hiperactividad"* y dice ser consciente del retraso curricular que presenta su hijo frente a los demás niños de su edad. Cree que esto ocurre desde que tiene pareja. *"Adrián se ha podido sentir desplazado"*. *"Igual estoy prestándole más atención a Felix (su actual pareja) que a él"* dice. Al parecer Adrián últimamente le pregunta a menudo a su madre *"¿me quieres?"*.

Cuenta que entre el padre y ella hay mucho conflicto. *"Él suele andar vigilando por los alrededores de la casa y malmete al niño"* dice. Adrián, que pasa dos fines de semana al mes con su padre, según la madre, vuelve diciendo cosas como: *"Papa dice que eres una zorra"* o *"Natalia (la actual pareja del padre) dice que eres una guarra"*. La madre dice haber sido maltratada por Javier y cree que su actual pareja, Natalia, también está siéndolo.

A Adrián hay muchas cuestiones que lo inquietan. Dice: *"no lo cuentas,...que me pueden...; mi madre dice mentiras; mi padre bebe cuatro cervezas, no una ni dos,...Ay, los novios de mi madre"*.

Más adelante irá dando cuenta de cuestiones de otro orden:

*"Yo le pediría a mi madre que se porte bien...y me compre muchas cosas"...."porque grita,...no sé lo que hacen pero grita....cuando está en la cama con Félix, por las noches". Me cuenta que hay noches que le oye gritar a su madre, que esto le pone muy nervioso y que no se puede dormir. "Les digo que se callen" dice. Me cuenta también que cuando no está Félix es él quien duerme con su madre.*

*"Tengo sueños horribles. Creo que tengo que ir al médico para que me los quite".*

*"No puedo hacer la tarea porque estoy pensando en todo lo que pasa con mi padre...y ahí estoy,...a ver si puedo olvidarlo todo".*

*"Mi padre llora,...Mi madre no quiere volver con mi padre...Y así estamos... Si pudiera hablar con el Olentzero..."*

En una de las sesiones me cuenta un sueño. *"Un día soñé que estaba con mi madre, mi padre y Natalia y yo en una casa y había un monstruo y había que darle el oro,...y empezó a destruir las cosas... Entonces se levantó mi padre con tanta cabeza de tonto...y yo le salvé a mi padre corriendo y nos escondimos debajo de la cama y le tendimos una trampa".*

*"No sé cómo desahogarme de mi padre y de la Natalia". "Quiero que todo vuelva a la normalidad, volver a nacer".*

*"Le dije a mi padre: no llores".*

*"Es que mi padre quiere volver con mi madre,...y yo también,...lo que pasa es que mi madre no quiere". "Mi abuelo le dijo a mi padre que le iba a matar con un cuchillo".*

*"Mi padre es un cabrón...Mejor con mi madre... Con mi padre no puedo ni vivir".*

*"Le daría a mi padre con el bate en la cabeza, pero no puedo".*

*"Estamos hasta aquí de mi padre, de la Natalia y de mi madre, no, de mi madre no".*

*"Tengo sueños, que viene mi padre y me mata. Sólo oigo: ¡Adrián! ¡Adrián!".*

Adrián tiene un caos en la cabeza. En alguna ocasión incluso, llega a acercarse por su cuenta a mi despacho preguntando cuando le toca estar conmigo, "porque tengo un lío en la cabeza....". Y es verdad. Los acontecimientos familiares no son nombrados, y mientras sus padres se enredan en discusiones y litigios, él queda relegado a un segundo lugar y desamparado de palabras. Palabras que lo apacigüen pero, sobre todo, palabras que lo nombren y que le den un lugar, un lugar simbólico en su familia, un lugar de filiación como hijo de su madre y de su padre.

Adrián da cuenta de los miembros de su familia, pero no sabe lo que representan. Si su padre no es su padre y si puede tener dos madre, ¿quién es él?

Es su madre quien cuida de él, pero no sabe protegerlo de tanto mal. Por otro lado, el padre, en palabras de Adrián y en su sueño, aparece como desfallecido, como un hombre poco válido y alguien al que hay que atender, por lo que difícilmente puede establecer ninguna ley y mucho menos representarla.

Adrián no ha podido simbolizar la función paterna, esa que decíamos que posibilita el orden del psiquismo y también del lenguaje. Precisamente por estas dificultades podemos hablar de que se trata de un niño psicótico. Su desorden mental se manifiesta en el desorden y el caos de su discurso.

Además de realizar un trabajo continuado con Adrián durante dos cursos escolares, trabajo también con la madre, quien en un primer momento se muestra desconfiada y suspicaz. Es tras la notificación del caso a servicios Sociales, actuación que se lleva a cabo desde el centro escolar debido a los signos que presentaba Adrián, que la madre entra en conflicto con la escuela, y conmigo pero después se serena y comienza a mostrarse colaboradora e incluso demanda ayuda para ella.

Con ella trabajo cuestiones en relación a que asuma las funciones propias de la función materna, de cuidado y protección hacia su hijo. Es preciso que

ella proteja a Adrián, por un lado, de sus conflictos con su ex por lo dañinos que son para el niño. Por otro lado, debe cuidarse de compartir con el niño su actual aventura amorosa, pues lo ubica a Adrián en un lugar de confidente compartiendo con él cuestiones íntimas que corresponden a su parcela como mujer y no como madre.

Las intervenciones llevadas a cabo con Adrián -ayudándole a ordenar su mundo simbólico- y con su madre -apoyándola y guiándola en su función materna- tuvieron sus efectos.

Adrián comienza así a presentar un discurso más ordenado, menos caótico, y más sujeto a la realidad. Ya no aparece tanta fantasía en su discurso, aunque sigue nombrando a su madre, a su padre y la actual pareja de éste como si de una familia se tratara. Él dice de sí mismo "estoy más bien" y en clase hace mejor las tareas. La madre me llama muy a menudo para informar de cómo van las cosas y en su caso, para pedir indicaciones.

Podría decirse que la intervención en estos términos ha apaciguado su malestar y ha rebajado el caos en el que estaba inmerso.

Este caso da clara cuenta de la importancia de que el niño acceda al registro simbólico como recurso psíquico que le posibilita el aprendizaje. Cuando el acceso al registro simbólico está comprometido, su pensamiento no tiene una mínima posibilidad de ordenarse, de modo que Adrián tampoco puede ordenarse ni en el parentesco ni en su linaje. Así, la posibilidad de fracasar en la escuela está servida.



#### 4.5. MARTÍN.

Recibo la demanda de la tutora, que está preocupada por Martín. Es un alumno con buena capacidad intelectual, pero tiene muy mal comportamiento en clase y la tutora sospecha que pueda tener dificultades para prestar atención. Llega a referirse a "un posible Trastorno por déficit de atención". Mikel tiene 6 años y cursa 1º de Educación primaria.

Desde el primer día de clase se enfrentó a la tutora. Corretea por la clase buscando enfadar a la profesora y no atiende a los límites que se le ponen. Está adquiriendo adecuadamente el aprendizaje de la lecto-escritura para su nivel, pero no va al ritmo de la clase, él va a lo suyo. Últimamente, durante el recreo, pega a sus compañeros y éstos se quejan a la profesora.

Martín vive con sus padres y su hermano gemelo, quien cursa también 1º en la clase de al lado.

La madre se muestra muy preocupada por el comportamiento de Martín. Les han remitido a Salud Mental y les han hablado ya de que pueda tratarse de un posible Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, aunque ella no cree que las cosas vayan por ahí.

La cuestión más llamativa y que más preocupa a la madre es el hecho de que Martín pegue en la ikastola. "*Pego porque me pegan*" argumenta el niño. "*Yo pego para defenderme*".

Curiosamente, cuando abro el significante pegar en el trabajo con la madre ella dice: "*está muy pegado a mí*". Se ponen así sobre la mesa el doble resonar del significante pegar: Martín pega en la ikastola y está pegado a su madre. Esta doble significación a la que se abre el significante, como veremos, tendrá mucho que ver con lo que subyace en la conflictiva del niño.

La madre me cuenta que es ella quien se ocupa prácticamente todo el tiempo de los niños. El padre está siempre fuera, trabajando y ve a los niños antes de acostar. Según ella, su marido apenas participa en el cuidado de los hijos. "*Con él no puedo contar*" dirá.

La madre va dando cuenta de su manera de hacer con los niños:

*"Martín hace mejor las tareas cuando su hermano está ya acostado"*. Es lo que dirá para justificar el hecho de que todas las noches, una vez que el hermano se ha acostado, se queda con Martín, en su cama.

Así, todas las noches Martín va a la cama de su madre y se mete con ella y éste le dice cosas como *"Te quiero mucho cariño mío"* o *"cállate que te mato"*, *"te quiero, te quiero, amor mío"*. También sé por Martín que duerme con su madre.

A lo largo del trabajo tanto con Martín como en las sesiones mantenidas con su madre, trabajamos esta cuestión: la importancia de que pueda darse la separación entre madre e hijo, el hecho de que cada uno tiene que ocupar su lugar y eso conlleva dormir cada uno en su cama, el diferente lugar en el que pone la madre a su hijo Martín con respecto a su otro hijo, la falta de intervención del padre en la vida familiar y sus consecuencias,.....

En una ocasión la madre viene diciéndome: *"ya están en habitaciones separadas"* refiriéndose a que los gemelos ya tienen cada uno su habitación. Curiosamente, nuevamente la madre abre una nueva significación al significante separar. Habíamos hablado de la dificultad que ella parecía tener a la hora de llevar a cabo la separación con su hijo Martín, que se manifestaba en las dificultades que ella venía teniendo en el trato con él y en los síntomas que el niño venía presentando, tanto en la escuela como en casa. Ella, sin embargo, viene diciendo que ya ha conseguido separar a los hermanos gemelos.

La agresividad de la que da cuenta Martín en la escuela comienza a manifestarse también en casa, hacía sus padres.

En una llamada telefónica la madre me cuenta: *"Ayer me pegó hasta hartar"*. *"Él quería que me echara a la cama con él"*.... Al parecer, es ante la negativa de ella que Martín empieza a insultarla *"imbécil, idiota,..."*. *"Lo tiró todo"* dice la madre. *"También pegó a su padre"*.

En otra ocasión, la madre me cuenta que Martín ha estado todo el fin de semana muy alterado. *"No hace más que insultarme": "hostia, puta ostia, vete a tomar por el culo,... Y cosas así"*, dice. *"No sé de dónde coño ha sacado esas palabras"* dirá. También le dice: *"gorda, muérete, desaparece"*. A su padre también lo insulta: *"Puto, cabrón, por qué no te mueres, estúpido,..."*.

La madre acaba diciéndome: *"He optado con Martín por tener mano dura, lo siento"*.

En una de las ocasiones la madre me llama y me cuenta lo que ha pasado el fin de semana. *"Ayer domingo fatal"* dirá, pues pasó todo el día enfadada con Martín. *"Pasamos todo el domingo enfadándonos y luego consolándonos"* dice. *"Ya le dije a su padre,... que me lo quitara de encima"*.

Encuentro en este decir de la madre palabras con connotación sexual que me alertan de algo que ya veníamos viendo y hablando, y es el hecho de que Martín ocupa un lugar que no le corresponde con respecto al deseo de la madre.

Por otro lado, la madre ejerce un control muy severo hacia Martín. Mucho a través del control de tareas y en el ámbito escolar. Lo que hace, lo que dice, si ha pegado o se ha portado mal en la ikastola,.... Sube diariamente al aula a hablar con la maestra, con la excusa de llevarse un libro para leer o lo que sea, o le manda notas a la tutora. *"Yo le controlo todo, las tareas, lo que lee,.... Él lee, me cuenta, hablamos,..."* *"Libro que cojo hago que le guste"*. Ella le dice: *"tienes que ser el mejor", "pórtate bien, le digo",...*

Martín me cuenta que tiene problemas en clase. *"A veces no hago caso, porque me aburro"*.

*"Mis amigos me insultan, ...tontolaba, idiota"*. *"A veces no me dejan jugar"*. Cuando interrogo acerca de esto, dice: *"Bueno, ninguno de clase me insulta, pero no me dejan jugar"*. *"Ellos dicen que no"*.

*"No me gusta venir a la ikastola porque me aburre hacer la tarea,... y también odio el jantoki porque me dan cosas que no me gustan y me obligan a comerlas".*

Suele dibujar superhéroes –Batman y Spiderman- y fantasmas. En una ocasión dibuja un fantasma y cuenta: *"Quiere asustar, ...porque quiere ser el dueño del mundo. ...para mandar a la gente. Yo les diría que destruyan la ciudad, tan sólo destruir el planeta y luego a los humanos, para que el mundo sea sólo para él. Querría estar sólo en el mundo para que fuera todo para él. Sí, lo quiere todo para él. Es invisible, pero se ve,... y atraviesa cosas, aunque no se haga invisible".*

Este relato podría estar representando su fantasía, la de un mundo en el que esté él sólo y donde su madre sea toda para él y él todo para ella. Pero esta fantasía tiene un coste, que es su agresividad: Martín está a gusto con su madre y lo que encuentra fuera de ahí no le gusta: la ikastola, el jantoki, sus compañeros... Por eso pega... Por otro lado, mantenerse durante más tiempo pegado a su madre le dificulta su individuación, por lo que también pega, pega a su madre. Se pone así en juego en doble resonar, y es que Martín pega a los otros para des-pegarse de su madre.



### CAPÍTULO 3.

## LA CURIOSIDAD INFANTIL Y LA PULSIÓN DE SABER O DE INVESTIGAR

---

1. Introducción .....	183
2. Freud y la pulsión de saber o de investigar.....	185
3. El origen de la curiosidad en el niño .....	186
4. La Curiosidad Sexual Infantil .....	190
5. Las Teorías Sexuales Infantiles .....	194
6. Las teorías y los mitos .....	198
7. El fracaso de la investigación sexual infantil .....	200
8. El esclarecimiento .....	201
9. El mecanismo de desmentida o denegación .....	202
10. La represión .....	206
11. La curiosidad, prerequisite para el aprendizaje.....	208
12. Casos clínicos .....	211
12.1. Nahia .....	211
12.2. Marco .....	217
12.3. Oihan .....	223



### *1. Introducción.*

A continuación, pasamos a desarrollar en este capítulo un tema que es fundamental y que nos acerca más al tema central de la tesis: las dificultades de aprendizaje. Por ello, nos parece importante expresar con cierta extensión los originales desarrollos que el psicoanálisis propone a partir de la observación y experiencia.

Estos desarrollos ponen de manifiesto y explican cómo en la base del aprendizaje está la curiosidad y la pulsión de saber o de investigar que, lejos de ser algo dado y que basta con aceptar como axioma, responden a una lógica que hunde sus raíces en lo más profundo del ser y de la conciencia de sí del ser humano y que tiene su génesis en la más temprana infancia. También aquí, como en los apartados anteriores, trataremos de ejemplificar y establecer el nexo con la clínica.

Es un hecho general, evidente y observable que, desde los primeros días de su vida, el niño manifiesta ya su afán de conocimiento y de exploración. Partiendo primero de la exploración de su cuerpo y de sí mismo y, posteriormente, a través de la exploración de su entorno más cercano, el niño va adquiriendo el dominio, la comprensión y el conocimiento de aquello que le rodea.

Desde muy temprano en su desarrollo, lo habitan, como dice Cordié (1994)<sup>1</sup>, el deseo de saber y de comprender que se prolongarán a lo largo de toda su vida. Así, jugando, experimentando, observando y preguntando el niño irá conformando sus conocimientos en la primera etapa de su vida.

Pero, qué es lo que lleva al niño a querer saber, a querer conocer su entorno y la realidad más cercana. ¿Qué despierta la curiosidad en el niño?

Podríamos pensar que el niño es curioso por naturaleza. Que hay en él, ya desde el inicio, una búsqueda de conocimiento y un intento de saber acerca de lo que le rodea.

---

<sup>1</sup> Cordié, A. (1994). *Los retrasados no existen. Psicoanálisis de niños con fracaso escolar*. Buenos Aires: Nueva Visión.



Conocer le posibilita al niño anticiparse y la anticipación siempre es apaciguante. Conocer le posibilita, además, un control y un dominio de las situaciones y evita la angustia ante lo impredecible y lo desconocido.

Si bien podemos pensar que el niño es curioso por naturaleza con el fin de garantizarse su supervivencia, hay un momento en el que la curiosidad infantil se manifiesta de una manera particular. Y desde el paradigma psicoanalítico esto no es por casualidad.

El despertar de la curiosidad infantil y la búsqueda afanosa de respuestas por parte del niño corresponde al momento en el que éste siente amenazada su integridad, ya sea del lado de la llegada de un rival –un hermanito, por ejemplo- que amenaza con quitarle el lugar o ya sea con la amenaza que le provoca la constatación de la diferencia anatómica de los sexos y las derivas que esto toma en su mente infantil.

Es Freud quien habla de la curiosidad infantil como paradigma de la curiosidad y de la pulsión de saber o de investigar en el niño, situándola en torno a los 3 y los 5 años de edad. Sin embargo, encontraremos mucho antes en el desarrollo psíquico del niño el germen de lo que será esta curiosidad infantil a la que Freud denomina *curiosidad sexual infantil*.

Con el fin de poner un poco de luz en estas y otras cuestiones, trataremos a continuación de hacer un recorrido teórico acerca de las cuestiones que acontecen en relación a la curiosidad y la pulsión de saber en el niño.

Para ello, tomaremos el desarrollo teórico de Freud y las aportaciones de Lacan en relación a cómo se las apaña el niño con su curiosidad ante esas amenazas que experimenta en un momento concreto de su existencia.

## 2. Freud y la pulsión de saber o de investigar.

En 1905, en el segundo de sus *Tres Ensayos de teoría sexual* titulado "La sexualidad infantil"<sup>1</sup> Freud introduce por primera vez el concepto de *pulsión de saber o de investigar* (*wiss-oder Forschertrieb*) en el niño.

De su elaboración teórica es destacable el hecho de que Freud establece un punto de anudamiento entre esta pulsión de saber y la sexualidad, aludiendo a que son las preguntas por el origen –y por tanto, con un trasfondo acerca de la sexualidad- las que despiertan e impulsan la pulsión de saber o de investigar en el niño pequeño. El niño se interroga por su origen –¿de dónde vengo?- y esto le lleva a buscar respuestas en torno a los problemas sexuales.

"Sus vínculos con la vida sexual tiene particular importancia, pues (...) la pulsión de saber de los niños recae, en forma insospechadamente precoz y con inesperada intensidad, sobre los problemas sexuales y aún quizás es despertada por estos" dirá Freud y sitúa el despertar de la actividad de investigar que se adscribe a la pulsión de saber entre los tres y los cinco años de edad, coincidiendo con el momento en el que "la vida sexual del niño alcanza su primer florecimiento" (Freud, 1915, p. 177)<sup>2</sup>.

De manera que, para Freud, el origen de la curiosidad en el niño tiene que ver con los temas sexuales y, además, responde a una pulsión: la pulsión de saber o de investigar. Y digo que responde a una pulsión por su diferencia con el instinto e, incluso, con el deseo, del que hablaremos más detenidamente en el próximo capítulo.

Es en su trabajo datado en 1915 y que titula "Pulsiones y destinos de pulsión"<sup>3</sup> donde Freud conceptualiza dicho término al que en otro momento

---

<sup>1</sup> Freud, S. (1905). La sexualidad infantil. Tres ensayos de teoría sexual. Obras Completas, vol. VII, Buenos Aires: Amorrortu (1992).

<sup>2</sup> Freud, S. (1915). La investigación sexual infantil. Tres ensayos de teoría sexual. *Obras Completas*, vol. VII, Buenos Aires: Amorrortu (1992). Nota: Esta sección se incluyó por primera vez en 1915.

<sup>3</sup> Freud, S. (1915). Pulsiones y destinos de pulsión. *Obras Completas*, vol. XIV, Buenos Aires: Amorrortu (1992). Nota: Si bien Freud retoma el concepto de pulsión en varios momentos a lo largo de su obra, el artículo de 1915 es un temprano intento de abordar el tema con amplitud.

de su obra se referirá como el elemento más importante y oscuro de la investigación psicológica<sup>1</sup>.

Freud definirá la pulsión como un estímulo para lo psíquico y apunta que el estímulo pulsional no viene del exterior, sino que proviene del interior del propio sujeto. Hablará así de la pulsión como "un concepto fronterizo entre lo anímico y lo somático, como un representante psíquico de los estímulos que provienen del interior del cuerpo y alcanzan el alma, como una medida de la exigencia de trabajo que es impuesta a lo anímico a consecuencia de su trabazón con lo corporal" (Freud, 1915, p. 117)<sup>2</sup>.

Según Freud, la pulsión de saber o de investigar del niño no es como el resto de pulsiones parciales, en tanto en cuanto éstas tienen un componente sexual, sino que se trataría de una pulsión no sexual, que sólo secundariamente se une a la sexualidad dando lugar al sadismo.

Sitúa así la pulsión de saber o de investigar en relación a la pulsión de apoderamiento o de dominio y la pulsión de ver, estableciendo que su acción correspondería por una parte, a "una manera sublimada del apoderamiento", -es decir, a una manera de apropiarse o dominar el objeto- y por otra, añade que la pulsión de saber "trabaja con la energía de la pulsión de ver" (Freud, 1915, p. 177)<sup>3</sup>.

### *3. El origen de la curiosidad en el niño.*

Freud (1915)<sup>4</sup> afirma que es la oposición yo-no yo, es decir, el conocimiento del afuera frente al yo, el primer enigma que despierta la actividad intelectual en el niño pequeño.

---

<sup>1</sup> Freud, S. (1920). Más allá del principio del placer. *Obras Completas*, vol. XVIII, Buenos Aires: Amorrortu (1992).

<sup>2</sup> "Freud, S. (1915). Pulsiones y destinos de pulsión". *Obras Completas*, vol. XIV, Buenos Aires: Amorrortu (1992). Nota: Este último punto lo trata también en el agregado de 1915 a los "Tres ensayos de teoría sexual" de 1905.

<sup>3</sup> Ídem.

<sup>4</sup> Ídem.

Como hemos ido viendo en capítulos anteriores, las experiencias y vivencias de un niño en un primer tiempo de su desarrollo se establecen en una relación de placer-displacer. Cuando el niño siente una tensión en su cuerpo, ésta es vivida como displacentera y busca, a través de la demanda dirigida a quienes cuidan de él –ya sea mediante gritos o el llanto-, que éstos lleven a cabo las acciones que correspondan, ya sea darle de comer, limpiarlo, o acunarlo para que caiga dormido, con el fin de rebajar o poner fin a esa sensación displacentera.

A través de estas experiencias y su repetición, el niño irá discriminando entre el exterior y él mismo, entre el afuera y el adentro, en definitiva, entre el yo y el no yo, entre lo que él es y lo que no es él.

Y es que muy tempranamente, dirá Freud (1915)<sup>1</sup>, el niño discrimina entre los estímulos que vienen de fuera frente a los estímulos pulsionales que irrumpen desde su interior, y los discrimina porque muy pronto da cuenta de que puede llevar a cabo acciones para deshacerse del displacer que le provocan los estímulos externos –por ejemplo, con la acción de la huida- pero, sin embargo, no puede hacerlo de la misma manera con el displacer que le provocan las fuerza pulsionales que brotan en su interior.

Así es que Freud dirá que “la oposición entre yo-no yo (afuera), sujeto-objeto, se impone tempranamente al individuo (...) por la experiencia de que puede acallar los estímulos exteriores mediante su acción muscular, pero está indefenso frente a los estímulos pulsionales” (Freud, 1915, p. 128)<sup>2</sup>.

De esta manera, será condición indispensable para que se despierte la curiosidad en el niño el reconocimiento de la existencia de un objeto exterior, ajeno y diferente al yo.

---

<sup>1</sup> Freud, S. (1915). Pulsiones y destinos de pulsión. *Obras Completas*, vol. XIV, Buenos Aires: Amorrortu (1992)

<sup>2</sup> Ídem.

Será en ese afán por conocer al objeto que el niño tendrá la necesidad de mirarlo, poseerlo y dominarlo, con el fin de conocerlo todo sobre él. De ahí el hecho de que Freud hable de esa pulsión de apoderamiento.

Y es que podríamos decir que la primera curiosidad que manifiesta el niño es una curiosidad voraz, ya que su primera investigación o actividad intelectual consiste en hacerse con ese objeto separado de él, ya sea por la vía de incorporarlo o de devorarlo, en definitiva, de dominarlo y hacerlo suyo.

A partir de la observación de un bebé que se mantiene sentado y que tiene ya el dominio de sus manitas, podemos encontrar manifestaciones de esa primera curiosidad, pues se muestra curioso por todo aquello que está a su alcance haciéndose con él. Cualquier objeto despierta en él la acción de mirar, tocar, chupar, arrojar,... con tal de saber algo más de él. Podemos inferir, a través de esta observación, que pueda estar aconteciendo algo de la pulsión de investigar y por tanto, de la pulsión de apoderamiento, de la que nos habla Freud.

El niño se muestra curioso por todo: todo lo que él es –no hay más que observar a un bebé mirando atónito el movimiento de sus manos- y todo aquello que él no es, que aún no está del todo discriminado.

Esa manera que tendría el niño de conocer y de manifestar su curiosidad bajo las acciones de devorar, incorporar y dominar toma, en un momento de su constitución, la vertiente de la crueldad.

Se trata así de una crueldad infantil que tendría su origen en esa pulsión de apoderamiento que subyace en la pulsión de saber, pero que no tendría como fin el sufrimiento del otro, sino que simplemente tendría el fin de conocerlo, y... ¿qué mejor manera de conocerlo que haciéndose con él?

Podemos ejemplificar este encuentro entre la curiosidad del niño y la pulsión de dominio o de apoderamiento y la crueldad en ese niño pequeño que en una manifestación de su amor ilimitado abraza a su mascota hasta asfixiarla. O en ese otro niño que con el afán de saber del mecanismo de su

juguete, lo despedaza para ver, para tocar, para hurgar, para tratar de dominar ese mecanismo que lo hace moverse.

Pero como decimos, no es intención del niño en ningún momento la de matar a su mascota ni la de romper su juguete. Simplemente eso acontece como consecuencia de sus actos y, por lo general, para sorpresa del niño, que aún no es capaz de prever y medir los daños colaterales que puede provocar su curiosidad.

Recuerdo un niño pequeño que no tendría dos años que tenía predilección por las ruedas. Las ruedas de las bicis, motos, coches, carritos, daba igual,... lo que captaba su atención era el circular de las ruedas. En su afán por investigar y ver lo que había más allá del mecanismo de las ruedas acababa rompiendo sus motos, sus coches y soltando un "oooh..." sorprendiéndose de lo ocurrido.

Otro niño tira al suelo un teléfono móvil una, dos y hasta tres veces hasta conseguir desarmarlo y, una vez destripado, ver lo que contiene dentro. Su pulsión de dominio es sublimada y puesta al servicio de la curiosidad, la investigación y el conocimiento. Es esta su manera de conocer algo sobre los objetos, pero también es una manera de conocer algo sobre sí mismo.

Hablamos en este momento de crueldad a diferencia del sadismo, que se manifestará más tarde. La diferencia estriba en que, mientras un niño de dos años, empujado por su pulsión de saber, pisotea un caracol sin ánimo ni conocimiento de las consecuencias que tienen sus actos, un niño de cinco años, conocedor de las consecuencias, pisotea el caracol no para saber de él, sino para dar rienda suelta a su pulsión sádica. Freud utilizará el término de "perverso polimorfo" para describir el niño en ese momento constitutivo en el que da rienda suelta a las pulsiones perversas como el sadismo, el masoquismo, el exhibicionismo o el voyerismo.

"La crueldad es cosa enteramente natural en el carácter infantil" dirá Freud. En efecto, "la inhibición en virtud de la cual la pulsión de apoderamiento se

detiene ante el dolor del otro, la capacidad de compadecerse, se desarrollan relativamente tarde" (Freud, 1905, p. 175)<sup>1</sup>.

Es el reconocimiento de la existencia de otro diferenciado de sí mismo lo que empuja, en un primer momento, la pulsión de saber o de investigar y lo hace del lado de la pulsión de apoderamiento, es decir, con el objetivo de dominio y de control de eso que es ajeno a uno mismo.

Este reconocimiento precoz de un objeto diferente al yo se pone de manifiesto en el niño a través de los instintos de contemplación, exhibición y crueldad que encuentran su manera de expresión en acciones como las que hemos comentado.

Una vez desarrollado el origen de la pulsión de saber en el niño, cabe preguntarse ¿qué despierta la curiosidad del niño de esa manera tan manifiesta en un momento de su existencia? Y ¿Qué subyace en el psiquismo infantil en la famosa edad de los *por qué*?

Esto nos lleva a abordar la curiosidad sexual infantil. Veamos de qué se trata.

#### *4. La Curiosidad Sexual Infantil.*

Freud trata el tema de la Curiosidad Sexual Infantil en un apartado que incluye por primera vez en 1915 en los "Tres Ensayos de teoría sexual" que titula "La investigación sexual infantil"<sup>2</sup>.

Es allí donde planteará una de las cuestiones más importantes que aporta el psicoanálisis en relación a la curiosidad infantil: la relación entre la vida sexual del niño y la pulsión de saber.

---

<sup>1</sup> Freud, S. (1905). La sexualidad infantil. Tres ensayos de teoría sexual. *Obras Completas*, vol. VII, Buenos Aires: Amorrortu (1992).

<sup>2</sup> Freud, S. (1915). La investigación sexual infantil. Tres ensayos de teoría sexual. *Obras Completas*, vol. VII, Buenos Aires: Amorrortu (1992).

Tal y como hemos mencionado anteriormente, Freud sitúa el comienzo de esta relación entre los tres y los cinco años de edad, momento en el cual la sexualidad del niño alcanza su primer auge.

Se establece así un punto de anudamiento entre el saber y la sexualidad infantil que da como resultado la Curiosidad Sexual Infantil, entendiendo que es la pulsión sexual la que empuja al niño a la pulsión de saber y de investigar.

“A la par que la vida sexual del niño alcanza su primer florecimiento, entre los tres y los cinco años, se inicia en él también aquella actividad que se adscribe a la pulsión de saber o de investigar. (...) la pulsión de saber de los niños recae, en forma insospechadamente precoz y con inesperada intensidad, sobre los problemas sexuales, y aún quizás es despertada por estos (Freud, 1915, p.176-177)<sup>1</sup>.

La Curiosidad Sexual Infantil constituye el paradigma de la curiosidad y se manifiesta a través de las preguntas del niño acerca de los grandes enigmas de la vida.

Y es que, las preguntas que atarean la cabecita infantil son las mismas que han ocupado a la humanidad: el origen de uno mismo, la sexualidad y la muerte. Grandes enigmas interrogados bajo inocentes preguntas como *¿de dónde vienen los niños?, ¿dónde estaba yo antes de nacer?, ¿a dónde va uno cuando se muere?* o *¿por qué unos tienen "colita" y otros no?*

Así, la actividad investigadora del niño se inicia con temas de carácter sexual que resultan ser de suma importancia en la construcción de su propia historia y en la constitución de su subjetividad.

Pero, ¿cuáles son las preguntas que despiertan la curiosidad infantil? A este respecto, dos son las preguntas que abren los grandes enigmas: la procedencia de los niños y la diferencia anatómica de los sexos. Sin

---

<sup>1</sup> Freud, S. (1915). La investigación sexual infantil. Tres ensayos de teoría sexual. *Obras Completas*, vol. VII, Buenos Aires: Amorrortu (1992).



embargo, a lo largo de su obra, Freud irá argumentando de diferente manera el surgimiento de estas cuestiones.

En un primer momento, en "El esclarecimiento sexual del niño"<sup>1</sup>, en 1907, refiere que después de la diferencia anatómica de los sexos "el segundo problema que atarea el pensar de los niños –si bien a una edad un poco más tardía- es el origen de los hijos" (p. 118).

Posteriormente, Freud aclarará que "el primer problema que lo ocupa, en consonancia con esta génesis del despertar de la pulsión de saber, no es la cuestión de la diferencia entre los sexos, sino el enigma: ¿De dónde vienen los niños?". (...) "No son intereses teóricos sino prácticos los que ponen en marcha la actividad investigadora en el niño. La amenaza que para sus condiciones de existencia significa la llegada, conocida o barruntada, de un nuevo niño, y el miedo de que ese acontecimiento lo prive de cuidados y amor, lo vuelven reflexivo y penetrante" dirá Freud (1915, p. 177)<sup>2</sup>.

Ya lo había dicho también anteriormente, en 1908, en su trabajo titulado "Sobre las teorías sexuales infantiles":

"El esfuerzo de saber de los niños en modo alguno despierta aquí de una manera espontánea, por ejemplo a consecuencia de una necesidad innata de averiguar las causas, sino bajo el aguijón de las pulsiones egoístas que los gobiernan: cuando –acaso cumplido el segundo año de vida- los afecta la llegada de un nuevo hermanito. Aquellos niños que no han recibido un huésped así en su propia casa pueden empero ponerse en tal situación por las observaciones que hagan en otros hogares. El retiro de asistencia por los padres, experimentado o temido con razón, la vislumbre de que se estará obligado a compartir para siempre todo bien con el recién llegado,

---

<sup>1</sup> Freud, S. (1907). El esclarecimiento sexual del niño (Carta abierta al doctor M. Fürst). *Obras Completas*, vol. IX, Buenos Aires: Amorrortu (1992).

<sup>2</sup> Freud, S. (1915). La investigación sexual infantil. Tres ensayos de teoría sexual. *Obras Completas*, vol. VII, Buenos Aires: Amorrortu (1992).

tienen por efecto despertar la vida de sentimientos del niño y agudizar su capacidad de pensar” ( Freud, 1908, p. 189)<sup>1</sup>.

De modo que “la pregunta misma, como todo investigar, es un producto del apremio de la vida, como si al pensar se le planteara la tarea de prevenir la recurrencia de un suceso tan temido”. (Freud, 1908, p. 189)<sup>2</sup>.

Y es que según el planteamiento que hace Freud, en ese momento el niño no está preocupado por la diferencia de los sexos, ya que mantiene la certeza de que todas las personas –e incluso los objetos- poseen un órgano genital como el suyo, por lo que nada tendría que investigar a ese respecto. He aquí una de las teorías sexuales infantiles: la de atribuir a toda persona órganos genitales masculinos. Sin embargo, más adelante, Freud cambiará de opinión a este respecto.

En su artículo “Algunas consecuencias psíquicas de la diferencia anatómica entre los sexos” (1925)<sup>3</sup>, escrito después de la postulación de la etapa fálica, Freud abandona la opinión que había sostenido hasta el momento según la cual el primer enigma que atrapa la curiosidad del pequeño consistiría en saber de dónde vienen los niños.

Cuando Freud se refiere al surgimiento de la envidia de pene, ese momento en el que la niña pequeña descubre que hay quienes tienen algo que ella no tiene y que ella, cómo no, quiere tener, agrega una nota al pie de página en la que literalmente “rectifica una afirmación de años atrás”.

Explica así que, si bien hasta el momento pensaba que el interés investigador del niño se generaba ante el enigma de cómo vienen los niños, ahora ve con claridad que esto, sin duda, no es así, que primero aparece la perplejidad ante esa distinción entre quién tiene y quién no tiene pene.

---

<sup>1</sup> Freud, S. (1908). Sobre las teorías sexuales infantiles. *Obras Completas*, vol. IX, Buenos Aires: Amorrortu (1992).

<sup>2</sup> Ídem.

<sup>3</sup> Freud, S. (1925). Algunas consecuencias psíquicas de la diferencia anatómica entre los sexos. *Obras Completas*, vol. XIX, Buenos Aires: Amorrortu(1992).

“Esta es la oportunidad de rectificar una afirmación que hice años atrás. Opinaba que el interés sexual del niño no se despierta, como el del adolescente, por la diferencia entre los sexos, sino que lo aviva el problema de saber de dónde vienen los niños. Ahora veo que esto sin duda no es válido, al menos para la niña. En el caso del varoncito será así unas veces, pero otras podrá suceder de otro modo; o bien en ambos sexos serán las ocasiones causales de la vida las que habrán de decidir sobre ello” (Freud, 1925, nota al pie en la p. 271)<sup>1</sup>.

En cualquier caso, sea cual sea la pregunta que empuja al niño a la investigación, a falta de respuestas y apremiado por la necesidad de resolver esos enigmas que tanto lo inquietan, el niño construirá sus propias teorías sexuales infantiles acerca del nacimiento, de la concepción y de la diferencia anatómica de los sexos.

##### *5. Las Teorías Sexuales Infantiles.*

Freud, en “Sobre las teorías sexuales infantiles” (1908)<sup>2</sup>, hace una clara exposición de las construcciones imaginarias que todo niño realiza en un momento de su infancia y antes de la pubertad. Porque, según él, ningún niño –al menos “ninguno con plenas dotes de sensibilidad o intelecto” (p. 188)- escapa de ocuparse de los problemas sexuales.

Freud basa su trabajo en el material obtenido a través de diversas fuentes, entre las que destaca el trabajo con sus pacientes y los recuerdos y reminiscencias de la infancia de éstos. Atribuirá un valor clínico además a estas teorías, pues las considera indispensables para la comprensión y concepción de las neurosis.

---

<sup>1</sup> Freud, S. (1925). Algunas consecuencias psíquicas de la diferencia anatómica entre los sexos. *Obras Completas*, vol. XIX, Buenos Aires: Amorrortu (1992). Nota: la afirmación que se menciona al comienzo de la nota aparece en más de un lugar; en “Sobre las teorías sexuales infantiles” (1908), en el historial clínico de Hans (1909), en un pasaje agregado en 1915 a “Tres ensayos de teoría sexual” (1905).

<sup>2</sup> Freud, S. (1908). Sobre las teorías sexuales infantiles. *Obras Completas*, vol. IX, Buenos Aires: Amorrortu (1992).

Afirmará además que “estas teorías infantiles conservan vigencia y cobran un influjo que llega a comandar la configuración de los síntomas” (Freud, 1908, p.189)<sup>1</sup>.

Freud apunta que podemos hablar de teorías sexuales típicas en los niños, ya que todos se enfrentan a tener que dar respuesta a los mismos enigmas inquietantes, -la procedencia de los niños y la diferencia anatómica de los sexos-, para los cuales todos tienen repuestas parecidas.

Estas teorías sexuales infantiles poseen una característica común y es que siendo “grotescamente falsas, cada una de ellas contiene un fragmento de la verdad”. (...) “Lo que hay en esas teorías de correcto y acertado se explica por su proveniencia de los componentes de la pulsión sexual, ya en movimiento dentro del organismo infantil” dirá Freud (Freud, 1908, p.192)<sup>2</sup>.

Estas construcciones teóricas infantiles “son reflejo de la propia constitución sexual del niño” y, a pesar de conllevar importantes errores, dan cuenta de una gran comprensión por parte de los niños, mayor incluso de la que se espera (Freud, 1915, p. 178)<sup>3</sup>.

La primera y más famosa de las teorías sexuales infantiles y que viene representada en el caso clínico de Juanito (Freud, 1908)<sup>4</sup>, es la de atribuir a todo ser animado e inanimado un pene.

Y es que en el momento del desarrollo infantil en el que el pene viene a ser el “principal objeto sexual autoerótico” (Freud, 1908, p.192)<sup>5</sup> para el niño, éste no puede representarse sin él, y tampoco puede representar a nadie, ya que si a alguien le falta, le puede faltar también a él.

---

<sup>1</sup> Freud, S. (1908). Sobre las teorías sexuales infantiles. *Obras Completas*, vol. IX, Buenos Aires: Amorrortu (1992).

<sup>2</sup> Ídem.

<sup>3</sup> Freud, S. (1915). La investigación sexual infantil. Tres ensayos de teoría sexual. *Obras Completas*, vol. VII, Buenos Aires: Amorrortu (1992).

<sup>4</sup> Freud, S. (1908). Análisis de la fobia de un niño de cinco años (el pequeño Hans). *Obras completas*, vol. IX, Buenos Aires: Amorrortu (1992).

<sup>5</sup> Ídem.

De modo que ante la clara imagen que le devuelve, por ejemplo, ver a su hermanita desnuda, el niño no puede más que "a modo de consuelo y conciliación" concluir: "Ella tiene...pero todavía es chiquitito; claro es que cuando ella sea más grande le crecerá" (1908, p.192)<sup>1</sup>.

En la niña también despertará afectos esta cuestión, ya que, según Freud, la niña desarrolla un interés por esa parte del cuerpo del niño que finalmente deriva en envidia, envidia de pene dirá.

Es ese sentimiento de envidia de pene el que Freud utiliza para explicar situaciones en las que la niña manifiesta querer ser como un varoncito, al ponerse a orinar de pie o directamente formulando frases como "*preferiría ser un chico*", aludiendo a que desea lo que a ella le falta y que otros tienen.

Esta fantasía de pérdida, ya sea en la versión del varón como *amenaza de castración* o en la versión de la niña como *envidia de pene*, tiene unas connotaciones mucho más profundas que lo meramente aparente.

Y es que no se trata del pene, del órgano en sí mismo, sino del *falo*. Es decir, de aquello que viene a representar la falta en sí misma y que aparece representado mediante ese órgano.

Se trata de una experiencia estructural y estructurante que hace al niño sujeto de deseo pues lo sumerge en el nuevo mundo donde hay falta. Ya ni todo está completo, ni todo es tan bonito y, lamentablemente, él tampoco lo es todo, ...no lo es todo para su madre.

Esta experiencia, difícil, dolorosa y angustiante es irremediable y necesaria en un proceso normal de constitución psíquica y, además, es también irreversible, si bien el niño y, posteriormente el sujeto adulto, tratará una y otra vez a lo largo de su vida de volver a ese estado inicial en el que todo quedaba cerrado, perfecto, complementado, colmado.

Ahora ya no. Ya no hay marcha atrás. Si a otros les falta (el pene, es decir, el falo), a él también. Y como a él le falta, a su madre también.

---

<sup>1</sup> Ídem.

Si bien esta experiencia como decimos es deprimente y angustiante para el niño, no debemos olvidar que es una experiencia necesaria en la construcción de ese niño como sujeto, como sujeto separado de su madre, y como sujeto faltante. Esta última cuestión, la de ser faltante, es lo que lo sumerge en el campo del deseo como sujeto deseante. A partir de ahí tendrá que vérselas con la verdad de su deseo.

Esta experiencia de la que hablamos, que viene metaforizada por la falta del órgano pero que en realidad habla de una falta constitutiva del ser es, como decimos, necesaria en el desarrollo psíquico del niño. Es lo que le posibilitará al niño situarse en el mundo desde otro lugar, faltante, pero desde un lugar propio y particular que garantiza su existencia como ser separado. Es lo que Freud llamó *complejo de castración*<sup>1</sup>.

Esta teoría infantil de la premisa fálica en la que todo y todos tienen pene y que trata de responder a la pregunta por la diferencia anatómica de los sexos viene a obstaculizar el trabajo de investigación que inicia el niño en su afán de explicarse el origen y la concepción. Y es que, además de suponer que todo tiene pene, el niño ignora la existencia de la vagina, cuestión con la que ambos enigmas quedarían resueltos.

De manera que, si no hay vagina, y los niños están en las tripas de sus madres antes de nacer –algo de lo que incluso niños muy pequeños son conocedores, nos advierte Freud-, los bebés nacerán por otra vía, para la cual los niños construirán también sus propias teorías.

Dirán así que nacen por el ombligo, pues es el único agujero que conocen, o que nacen por el ano, como una deposición, o –tal como viene representado en el cuento de Caperucita Roja- deberán cortar el vientre de las mamás para sacar a los bebés (Freud, 1908)<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Nota: Descrito por primera vez en "Sobre las teorías sexuales infantiles" (Freud, 1908), aunque había sido previamente referido ambiguamente en 1900 en "La interpretación de los sueños" como amenaza de castración.

<sup>2</sup> Freud, S. (1908). Sobre las teorías sexuales infantiles. *Obras Completas*, vol. IX, Buenos Aires: Amorrortu (1992).

El tercer y último grupo de teorías sexuales son en relación al coito que los niños vienen a representar como algo sádico interpretando un acto de amor como violencia. "Ven en él algo que la parte más fuerte le hace a la más débil con violencia, y lo comparan, sobre todo los varoncitos, con una riña como las que conocen del trato entre niños, y que por cierto no dejan de ir contaminadas por una excitación sexual" (Freud, 1908, p. 196)<sup>1</sup>.

#### 6. Las Teorías y los mitos.

Como hemos visto, las Teorías Sexuales Infantiles vienen a ser la respuesta que el niño se construye ante los enigmas que se le presentan en un momento de su vida.

A lo largo de su desarrollo teórico, Freud resalta en varios momentos (1908<sup>2</sup>, 1908<sup>3</sup>, 1923<sup>4</sup>, 1924<sup>5</sup>, 1925<sup>6</sup>) la importancia que tienen en el proceso de constitución psíquica del niño tanto la sexualidad infantil como la construcción de las teorías sexuales infantiles. Otorga así a las teorías sexuales un valor estructural y estructurante en el proceso de estructuración psíquica infantil (Minnicelli, 2010)<sup>7</sup>.

Más adelante Jacques Lacan resalta el valor de las teorías sexuales y señala que toda teoría infantil vendrá a tomar la textura del mito y a ocupar la misma función que no es otra que la de operar como argumento asimilable ante un problema angustiante para el sujeto, es decir, como intentos de

---

<sup>1</sup> Freud, S. (1908). Sobre las teorías sexuales infantiles. *Obras Completas*, vol. IX, Buenos Aires: Amorrortu (1992).

<sup>2</sup> Freud, S. (1908). El esclarecimiento sexual del niño. *Obras Completas*, vol. IX, Buenos Aires: Amorrortu (1992).

<sup>3</sup> Freud, S. (1908). Sobras las teorías sexuales infantiles. *Obras Completas*, vol. IX, Buenos Aires: Amorrortu (1992).

<sup>4</sup> Freud, S. (1923). La organziación genital infantil. *Obras Completas*, vol. XIX, Buenos Aires: Amorroto (1992).

<sup>5</sup> Freud, S. (1924). El sepultamiento del Complejo de Edipo. *Obras Completas*, vol. XIX, Buenos Aires: Amorroto (1992).

<sup>6</sup> Freud, S. (1925). Algunas consecuencias psíquicas de la diferencia anatómica entre los sexos. *Obras Completas*, vol. XIX, Buenos Aires: Amorroto (1992).

<sup>7</sup> Minniceli, M. (2010). *Infancias en Estado de Excepción: Derechos del niño y Psicoanálisis*. Buenos Aires: Noveduc.

abordar lo real, eso que angustia y para lo que no hay palabras para nombrarlo.

Así, de la misma manera que la humanidad ha construido mitos para explicar lo inexplicable o lo angustioso para el ser humano, el niño construye sus propias teorías ante esos problemas que lo abruman.

“En suma, para centrar el valor exacto de las llamadas teorías sexuales infantiles hemos de referirnos a la noción de mito. Lo que se llama un mito se presenta como un relato. Pueden decirse muchas cosas sobre ese relato, por ejemplo que tiene algo de atemporal puede tratar de definirse su estructura en relación con los lugares que define porque muestra ciertas circunstancias que no están sometidas en absoluto a la invención subjetiva. También indicar el problema planteado por el carácter de ficción que el mito tiene en conjunto. Pero esta ficción representa una estabilidad que implica que cualquier modificación supone al mismo tiempo alguna otra sugiriendo, invariablemente la noción de estructura. Por otra parte esta ficción mantiene una singular relación con algo que siempre se encuentra detrás implicado, se trata de la verdad” (Lacan, 1956-1957, p. 252)<sup>1</sup>.

Podría decirse que las teorías sexuales infantiles ejercen una doble función para el sujeto. Por un lado, y teniendo en cuenta el desarrollo freudiano y uniéndolo a la pulsión de apoderamiento que subyace en toda pulsión de saber y de investigar, el niño construiría sus teorías sexuales infantiles con el fin de dar respuesta a sus enigmas y lograr así un dominio de la situación.

Por otro lado, y tal y como señala Lacan, estas teorías vendrían a tener la textura del mito, cuya función sería la de ofrecer una respuesta que apacigüe la angustia.

En cualquier caso, las teorías sexuales infantiles vendrían a ser una representación imaginaria al intento de simbolizar lo real -aquello que no es

---

<sup>1</sup> Lacan, J. (1956-1957). Libro 4: La relación de objeto. *El seminario de Jacques Lacan*. Barcelona, Paidós (2008).



ni simbólico ni imaginario-, es decir, al intento del niño de representarse lo inexplicable para él.

### *7. El fracaso de la investigación sexual infantil.*

Como vemos, durante un tiempo el pensamiento del niño, sus acciones y su imaginación están ocupadas con los problemas sexuales. Esa curiosidad que irrumpe en la mente infantil con el apremio de dar respuesta a los dos grandes enigmas tiene atareado al niño y absorbe gran parte de su energía psíquica.

El niño observa, explora, pregunta, piensa, imagina, fantasea. Y todo para dar con la respuesta. Llega incluso, como hemos visto, a crear sus propias teorías: las teorías sexuales infantiles.

Sin embargo, hay un momento en el cual, por más esfuerzo, trabajo y empeño que le ponga no serán suficiente, y el trabajo de investigación será infructuoso, pues él sigue ignorando lo que dará respuesta en un mismo tiempo a las dos preguntas: la existencia de la vagina.

Ya lo anuncia Freud desde el mismo título de su trabajo cuando dice que la investigación sexual infantil está abocada a fracasar, pues "la investigación sexual infantil ignora dos elementos, el papel del semen fecundante y la existencia de la abertura sexual femenina" (Freud, 1915, p. 179)<sup>1</sup>, cuestiones ambas imprescindibles para que el niño pueda culminar con éxito su investigación sexual y responder así a los dos grandes enigmas.

Este fracaso en su investigación es el punto al que han de llegar todos los niños, por lo tanto, podríamos decir que el fracaso forma parte del proceso normal de la curiosidad sexual infantil.

Sin embargo, esto no implica que este desenlace no suponga consecuencias o secuelas en el pensar infantil y pueda derivar en "una renuncia que no

---

<sup>1</sup> Freud, S. (1915). La investigación sexual infantil. Tres ensayos de teoría sexual. *Obras Completas*, vol. VII, Buenos Aires: Amorrortu (1992).

rara vez deja como secuela un deterioro permanente de la pulsión de saber” (Freud, 1915, p.179)<sup>1</sup>.

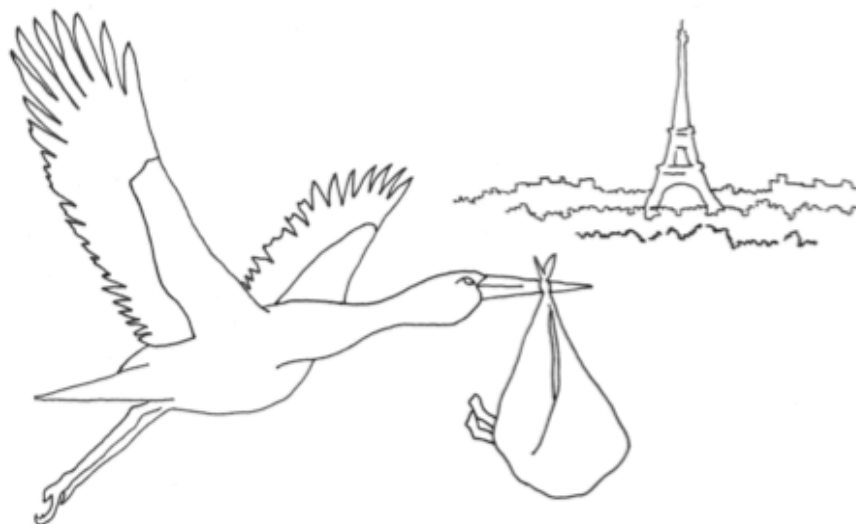


Figura 9. Ilustración de algunas de las teorías sexuales infantiles en relación a la pregunta por el origen.

### 8. El esclarecimiento.

Freud era un fiel defensor del esclarecimiento sexual del niño, es decir, de responder a las preguntas que formula el niño, tanto en relación a la investigación sexual como a cualquier otra cuestión. “Pienso que no existe fundamento alguno para rehusar a los niños el esclarecimiento que pide su apetito de saber” dirá (1907,p. 119)<sup>2</sup>.

“Lo corriente –escatimar a los niños todo conocimiento de lo sexual durante el mayor tiempo posible, para luego ofrecerles con palabras ampulosas y solemnes una revelación sólo a medias sincera, que por otra parte casi siempre llega muy tarde- evidentemente no es en modo alguno correcto” (Freud, 1907, p. 120)<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup>Freud, S. (1915). La investigación sexual infantil. Tres ensayos de teoría sexual. *Obras Completas*, vol. VII, Buenos Aires: Amorrortu (1992).

<sup>2</sup> Freud, S. (1907). El esclarecimiento sexual del niño (Carta abierta al doctor M. Fürst). *Obras Completas*, vol. IX, Buenos Aires: Amorrortu (1992).

<sup>3</sup> Ídem.

Sin embargo, Freud no deja de hacer notar que los esclarecimientos brindados al niño por los adultos no llevan al niño a renunciar a sus propias teorías que él mismo ha construido.

Y es que, si bien podemos encontrar diferentes intentos que muestran una voluntad por parte de los adultos de dar respuesta y decir la verdad, esto nunca será satisfactorio para el niño, quien optará por afianzar sus teorías y seguir su investigación.

De manera que ni el mito de la cigüeña, ni los ejemplos con el mundo animal, ni las más elaboradas y didácticas explicaciones, ni las de mayor validez científica serán suficientes para convencerlo.

Es más, lejos de eso, estas explicaciones no harán más que acrecentar su insatisfacción y desconfianza hacia los adultos y optará por salvaguardar sus propias teorías.

Esa insatisfacción provocada por los esclarecimientos y la desconfianza levantada hacia los adultos de referencia empujarán al niño a continuar sólo con sus investigaciones. "La investigación sexual de la primera infancia es siempre solitaria" dirá Freud. "Implica un primer paso hacia la orientación autónoma en el mundo y establece un fuerte extrañamiento del niño respecto de las personas de su entorno, que antes había gozado de su plena confianza" (1905. p. 179)<sup>1</sup>.

Y así, sólo y en secreto, y a pesar o incluso en contra de las informaciones recibidas y con tal de dar respuesta a sus preguntas, el pequeño investigador construirá y protegerá de toda refutación sus propias teorías sexuales infantiles.

#### *9. El mecanismo de la desmentida o denegación.*

Como veremos en algunas de las viñetas clínicas descritas y directamente implicado en las dificultades de aprendizaje, el mecanismo que subyace en

---

<sup>1</sup> Freud, S. (1905). La sexualidad infantil. Tres ensayos de teoría sexual. *Obras Completas*, vol. VII, Buenos Aires: Amorrorti (1992).

la construcción de las teorías sexuales infantiles es mucho más complejo de lo aparente.

Lacan en un momento dado, en su Seminario 4, advierte de que las teorías infantiles no responden a una actividad intelectual propiamente dicha:

“Las llamadas teorías infantiles, es decir, la actividad de investigación propia del niño en lo referente a la realidad sexual, responde a una necesidad bien distinta que eso que llamamos, además incorrectamente, con una noción vaga, la actividad intelectual, cuyo carácter superestructural admite de forma más o menos implícita el fondo de creencia que constituye el orden de la conciencia común” (Lacan, 1957, p. 251)<sup>1</sup>.

Podríamos decir que, si bien aparentemente las teorías sexuales infantiles vendrían a ser la vía por la cual el niño trata de responder a esos enigmas, en verdad estas teorías vienen a obstaculizar el conocimiento y a impedir saber cuál es la verdad (Maneiro y Minniceli, 2013)<sup>2</sup>.

Es en este contexto donde Freud ubicará, tal y como él dice, “la primera ocasión de un <<conflicto psíquico>>”, y explica el nudo de este conflicto aludiendo a que la respuesta que construye el niño entra en oposición con la que recibe de los adultos:

“De este conflicto psíquico puede desenvolverse pronto una <<escisión psíquica>>; una de las opiniones, la que conlleva el ser <<bueno>>, pero también la suspensión del reflexionar, deviene la dominante, consciente; la otra, para la cual el trabajo de investigación ha aportado entretanto nuevas pruebas que no deben tener vigencia, deviene sofocada, <<inconsciente>>. Queda de esta

---

<sup>1</sup> Lacan, J. (1956-1957). Libro 4: La relación de objeto. *El seminario de Jacques Lacan*. Barcelona, Paidós (2008).

<sup>2</sup> Maneiro, R.; Minnicelli, M. (2013). Tratamiento social de las diferencias, Teorías infantiles y narrativa. En: *Educação y Realidade*, Porto Alegre, v. 8, nº 2, p. 539-554. Disponible en: [http://www:ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www:ufrgs.br/edu_realidade)>

manera constituido el complejo nuclear de la neurosis (Freud, 1908 p. 191)<sup>1</sup>.

Es decir, en esa oposición entre la respuesta que tiene el niño -obra de su imaginación- y la versión oficial, es decir, -la que recibe de los adultos-, el niño optará por quedarse con la versión oficial, reprimiendo o relegando a un plano inconsciente sus propias teorías.

Y es que en realidad, todas las teorías sexuales infantiles funcionan como auténticas desmentidas. Freud hace referencia así por primera vez al <<complejo nuclear de la neurosis>> que posteriormente desarrollará como *Complejo de Edipo*.

El niño en realidad, a través de sus teorías sexuales se defiende afanosamente de la angustia que le produce saberse castrado, saberse en falta, en definitiva, se defiende así de la angustia de castración.

La desmentida viene a ser el mecanismo de defensa que actúa en la percepción de la realidad externa ante la angustia de castración. Es decir, la desmentida no supone el rechazo de una realidad exterior (hablaríamos entonces de forclusión o negación, de mecanismos psicóticos) sino que implica el rechazo de las consecuencias que conlleva dicha percepción de la realidad.

De manera que el niño ve pero actúa como si no hubiera visto. Coexisten así, en el psiquismo infantil, sus creencias y las percepciones de la realidad que vendrían a contradecir esas creencias. El niño ve, sabe, pero las consecuencias de lo que ve y de lo que sabe son desmentidas.

La desmentida, en cualquier caso, es una defensa fallida, pues logra su objetivo sólo a medias. En el lenguaje cotidiano sería algo así como "*ya lo sé, pero aún así...*".

Así las cosas, la construcción de esas teorías sexuales infantiles tiene ante todo la función de suprimir la tensión psíquica que le provocan al niño los

---

<sup>1</sup> Freud, S. (1908). El esclarecimiento sexual del niño. *Obras Completas*, vol. IX, Buenos Aires: Amorrortu (1992).

descubrimientos de sus propias investigaciones. De manera que la verdadera razón de ser de esas teorías no es el deseo de saber sino el de no saber y mantener la ignorancia necesaria para evitar la angustia.

Hablamos aquí de una desmentida funcional, es decir, de un mecanismo que el niño pone en marcha en un momento de su constitución y que se diferencia del mecanismo de la desmentida patológica de la estructura perversa.

Por un lado el niño sabe. Ha visto y sabe. Por otro lado, actúa como si no supiera, como si no hubiera visto lo que vio. Es decir, una parte del yo ve la realidad y la otra construye sus teorías acerca de esa misma realidad.

En el caso de la investigación sexual infantil, tal y como explica Michelena (2006)<sup>1</sup> "saber y no terminar de saber por completo es la mecha que enciende su curiosidad y, a la vez, la curiosidad es el vehículo que transporta al niño de un lado al otro del puente que se ha tendido entre la ignorancia, las Teorías Sexuales Infantiles y el conocimiento (...). Este mecanismo explica la recurrencia del niño en preguntar independientemente de la respuesta que reciba" (p. 102).

Pero más allá del apetito de saber y de la búsqueda de satisfacción de esa sed de curiosidad están en juego en la mente infantil otras cuestiones. Esto es lo que explicaría que el niño, en un momento de su existencia, sabe y no sabe a la vez. Mantiene así dos posturas al mismo tiempo hasta que pueda resolverlo. Michelena dirá que:

"El niño opta por detenerse en el escalón anterior al conocimiento y mantener su ignorancia porque su narcisismo está en juego desde varios puntos de vista. (...). De manera que él sabe la verdad –ahí está su teoría para atestiguarlo-. Él sabe a ciencia cierta todo lo que necesita saber. Esa disyuntiva entre la castración y la ignorancia el niño la resuelve de un plumazo. ¿Elige? No. Toma los dos caminos simultáneamente. Se resiste a reconocer lo que la realidad le impone,

---

<sup>1</sup> Michelena, M. (2006). *Saber y no saber. La curiosidad sexual infantil*. Madrid: Editorial Síntesis.

y erige en su lugar una teoría sexual resplandeciente que salva su dignidad, mientras mantiene el debido respeto por su angustia de castración” (2006, p. 67)<sup>1</sup>.

El mecanismo de desmentida, de alguna manera, nos ayuda a comprender la dinámica que subyace en la mente infantil cuando repite una y otra vez la misma pregunta aunque ya se le haya respondido una y mil veces.

Y es que por un lado, el niño hace semblante de querer saber y pregunta, pero por otro lado, busca mantener su ignorancia y rápidamente desecha cualquier información que pueda echar por tierra su desconocimiento y sus teorías sexuales infantiles.

De cualquier manera, el mecanismo de la desmentida no es propio únicamente de los perversos y de los niños en un momento concreto de su desarrollo. Podemos reconocer en diversas situaciones cotidianas este mecanismo de saber y no saber al mismo tiempo o el de ver pero actuar como si no se hubiera visto.

#### *10. La represión.*

Otro mecanismo psíquico en juego en este momento de la constitución psíquica del niño es el de la represión, concepto fundamental en la teoría psicoanalítica y que viene a designar el proceso por el cual ciertas representaciones, ideas, pensamientos, recuerdos o deseos son expulsados de la conciencia y confinados en el inconsciente (Freud, 1915)<sup>2</sup>.

Ya Freud advirtió que el hecho de que el niño construya sus propias teorías infantiles y trate de refutar una y otra vez todos los argumentos que recibe en torno a la verdad de la cuestión se debe a la falta de represión.

---

<sup>1</sup> Michelena, M. (2006). *Saber y no saber. La curiosidad sexual infantil*. Madrid: Editorial Síntesis.

<sup>2</sup>Freud, S. (1915). La represión. *Obras Completas*, vol. XIV, Buenos Aires: Amorrortu (1992).

Así, el mecanismo de la represión se convierte en condición del pensamiento (Lévy, 2008)<sup>1</sup>. Es decir, será preciso que el niño reprima sus teorías para poner toda la maquinaria psíquica a disposición de la tarea de pensar y poder así incorporar los conocimientos, es decir, la versión oficial.

Algo de esto podremos ver en lo que acontece en el caso de Nahia, una niña de 6 años, y las dificultades que presenta a la hora de deshacerse de sus creencias y de asumir la realidad, que sin duda, es más incómoda y difícil de aceptar.

Para Lacan, la represión es la operación fundamental que distingue la neurosis de las otras estructuras clínicas.

Así, mientras la represión es la condición para el pensamiento en el neurótico, existen otras formas de pensamiento que responden a operaciones como pueden ser la forclusión en el psicótico o la renegación y la denegación en el perverso. De manera que el psicótico forcluye, el perverso reniega, y sólo el neurótico reprime (Evans, 2007)<sup>2</sup>.

Robert Lévy ubica la primera represión en ese pasaje del niño del Deseo de la madre al Nombre del padre, es decir, en el pasaje de la dualidad a la triangulación establecida con la intervención de la terceridad, lo que Lacan llama *metáfora paterna*, y hemos podido ver anteriormente.

La represión será así la operación psíquica que el niño realizará como consecuencia del atravesamiento por el complejo de Edipo, momento estructurante que veremos en el próximo capítulo, y que será condición indispensable para ordenar su psiquismo y ponerlo a disposición de la tarea de pensar.

La represión se convierte así en el mecanismo necesario para que el niño pueda emprender la asunción de conocimientos e iniciarse en un aprendizaje reglado.

---

<sup>1</sup> Lévy, R. (2008). *Lo infantil en psicoanálisis. La construcción del síntoma en el niño*. Buenos Aires: Letra Viva.

<sup>2</sup> Evans, D. (2007). *Diccionario introductorio de psicoanálisis lacaniano*. Buenos Aires: Paidós.



Ante la ausencia de esa metáfora primera, la metáfora paterna, que vendrá a representar al resto de metáforas, el niño construye sus propias teorías. Pensemos en el ejemplo que nos ofrece Freud cuando dice haber observado a un niño ir a verificar a la charca a ver si están los niños allí<sup>1</sup>. El niño va a verificar porque no puede reemplazar o sustituir un significante por otro. Es decir, no opera aún la metáfora como operación psíquica (Lévy, 2008)<sup>2</sup>.

Que esta operación de metáfora se dé dependerá de los movimientos que otros hagan en relación al niño, es decir, dependerá de cómo se lleven a cabo las funciones que representan el Deseo de la madre y el Nombre del Padre que encarnan, en la mayoría de los casos, la madre y el padre.

Y es de esto de lo que nos advierte Lacan en su carta a Jenny Aubry cuando dice que "el síntoma del niño se encuentra en el lugar de responder a lo que hay de sintomático en la estructura familiar (...) el síntoma puede representar la verdad de la pareja familiar" (Lacan, 1969, p. 55)<sup>3</sup>.

Es por ello que en muchos de los casos nos vemos en la necesidad de realizar el trabajo con los padres de esos niños que se presentan sintomáticos, ofreciéndoles ayuda en relación a ocupar y desempeñar esa función que han asumido con respecto al niño: la función materna y la función paterna y la mediación en la relación entre madre e hijo a través de la metáfora paterna.

### *11. La curiosidad, prerrequisito para el aprendizaje.*

Podemos decir, -si bien es algo que ya Freud advirtió en su momento-, que la manera en la que el niño afronta esa primera curiosidad y la manera en la que se desarrolla toda su investigación y los consiguientes mecanismo

---

<sup>1</sup> Nota: "Sé de un niño de tres años que poco después de obtener una explicación fue echado de menos en su casa y hallado a la orilla de un estanque próximo, adonde había acudido para ver a los niños que la cigüeña va a buscar en él" (Freud, 1908, Teorías sexuales infantiles).

<sup>2</sup> Lévy, R. (2008). *Lo infantil en psicoanálisis. La construcción del síntoma en el niño*. Buenos Aires: Letra Viva.

<sup>3</sup> Lacan, J. (1969). Dos notas sobre el niño. *Intervenciones y Textos 2*. Buenos Aires: Manantial. Y en: Nota sobre el niño (1969). *Otros escritos*. Buenos Aires: Paidós.

psíquicos en juego –desmentida, represión,...- será decisiva en la manera de presentarse frente al resto de aprendizajes y de allí partirá la manera particular en la que el niño hará con el conocimiento en el futuro.

No será lo mismo en el caso de un niño que pregunta y obtiene las respuestas adecuadas a aquel otro que ante sus preguntas encuentra una reprimenda por haber preguntado o aquel que encuentra un silencio por respuesta. También saber demasiado antes de tiempo puede ser abrumador, tal y como podremos ver en el caso de Marco.

Sin duda, son diferentes respuestas que un niño puede recibir ante las manifestaciones de su curiosidad que, aunque en algunos momentos pueda resultar incómoda para los adultos, no deja de ser la semilla de lo que será su actividad intelectual, la capacidad de reflexión y de pensamiento.

Encontramos en Freud la descripción de los fenómenos observables en el aula cuando hay contratiempos en este pasaje y que pueden tomar la vertiente de la inhibición de la actividad de pensar, la vertiente del síntoma o la de la angustia frente al conocimiento. Pensemos si no en el famoso caso Juanito y su fobia a los caballos (Freud, 1909)<sup>1</sup>.

Así, se trata de inhibición donde está presente una simple rebaja de la función, y de síntoma donde se trata de una desacostumbrada variación de ella o de una nueva operación (Freud, 1925)<sup>2</sup>.

De manera que de cómo afronte el niño esta primera curiosidad dependerá el devenir de su interés por el conocimiento y su capacidad para la adquisición de los aprendizajes.

Esto nos lleva a poner especial atención ante signos o manifestaciones en los niños en el aula como pueden ser la falta de interés y de atención, la desmotivación, el cansancio o el bajo rendimiento escolar, entre otros.

---

<sup>1</sup> Freud, S. (1909). Análisis de la fobia de un niño de cinco años (el pequeño Hans). *Obras completas*, vol. X, Buenos Aires: Amorrortu (1992).

<sup>2</sup> Freud, S. (1925). Inhibición, síntoma y angustia. *Obras completas*, vol. XX, Buenos Aires: Amorrortu (1992).

A continuación vamos a ver cómo acontecen algunas de estas cuestiones en los mecanismos psíquicos que subyacen en las manifestaciones sintomáticas que presentan Nahia, Marco y Oier.

## 12. Casos Clínicos.

### 12.1. NAHIA<sup>1</sup>.

Recibo la demanda de intervención a través del tutor. Es él quien me transmite la primera información acerca de Nahia, una alumna de seis años de edad que cursa primero de Educación Primaria, y el pesar de sus padres en torno a su síntoma: la niña no habla.

No habla en clase, tampoco con sus compañeros y apenas lo hace con sus padres, sobre todo con el padre. Cada día al salir de clase, Nahia es sometida a un interrogatorio por parte de éste, pero Nahia no suelta prenda. Esto, indiscutiblemente, genera mucha inquietud y malestar en los padres.

Hasta entonces, desde la escuela, las manifestaciones sintomáticas de Nahia habían sido catalogadas de mutismo selectivo para lo que se había aplicado un programa de refuerzo. Desde el paradigma psicoanalítico, tomamos el mutismo como la manifestación de un malestar psíquico, que está aún por descifrar.

En un primer momento me planteo realizar unas sesiones de observación en el aula. Me integro con la ayuda del profesor en el trabajo del grupo. Es un grupo muy movido, continuamente necesita que el profesor redirija la dinámica de trabajo y contenga tanta inquietud y movimiento. Sin embargo, Nahia queda al margen de todo esto. Ella, tranquila, trabaja por su cuenta en su pupitre, ajena a lo que ocurre en el grupo.

Tras un par de sesiones de observación en el aula, me planteo ver a Nahia de manera individual, en el despacho, así que le hago esta invitación y ella acepta a venir conmigo.

Antes de nada, me presento y le aclaro cual es mi lugar, un lugar diferente al del profesor. Le explico en qué consiste mi trabajo: consiste en escuchar,

---

<sup>1</sup> Caso publicado en: Suescun, E. (2012). Caso Nahia. En: Ágreda, M.; Álvarez, R. M<sup>a</sup>.; Doñate, M<sup>a</sup>. J.; Iribarren, M<sup>a</sup>. C.; Suescun, E. (2012). *Intervenciones en el aula: Otra escucha*. Pamplona: Editan las autoras.

escuchar lo que cada niño tiene que/por decir. Y conocer, conocer los motivos que llevan a cada niño a hacer un síntoma.

En su caso parece que el síntoma es que no habla. Ella asiente, reconoce ese síntoma como suyo. Y, a continuación, le hablo de la regla de confidencialidad que enmarcará nuestros encuentros, ya que acordamos vernos cada semana a la misma hora. Los viernes tras la clase de música iré a buscarla a su clase y juntas nos reuniremos en el despacho.

Dicho esto, Nahia comienza a hablar. Habla bajito, suave, suave, mirando para otro lado mientras ladea levemente su cabeza, y enseguida constato que sabe. Sabe de su síntoma y también de su malestar. ¿Lo sabe por sí misma, o por la insistencia y continuo señalamiento de su síntoma desde su entorno más cercano? No importa, pues esto puede considerarse secundario. Lo importante es que sabe, y también que rápidamente ha captado que se le ha ofrecido un lugar en el que va a poder seguir sabiendo.

*"No hablo porque me da vergüenza hablar"* dice. Sobre todo dice darle vergüenza con sus padres, con su padre más concretamente, pero también en la ikastola. Dice que tiene esta vergüenza *"desde que nací"* o *"desde que tenía cuatro años"*. ¿Cuándo sientes vergüenza? *"cuando me hablan"* dice ella. *"Me hablaban mucho mis amigos, siempre me hablaban"* dice.

A lo largo de la intervención con Nahia, ella me va dando al inicio de cada sesión de trabajo el parte de cómo van las cosas, de cómo van sus síntomas: *"lo de hablar va más bien"* suele decir, o *"va medio mal"*.

Le planteo mi interés por mantener una entrevista con sus padres. Fueron ellos quienes plantearon la demanda y me gustaría escucharlos. *¿Qué te parece si les llamo y me cito con ellos la próxima semana?* Y Nahia dice: *"Espera", espera, porque así estoy más a gusto*". Subrayo aquí el significativo *"a gusto"*. Así que yo, espero. Espero y sigo escuchando.

Al inicio de la siguiente sesión Nahia me dice: *"Ya estoy preparada"*. A lo largo de la sesión, observo otra cuestión y es que Nahia, mientras habla, realiza una acción autoerótica con tintes masturbatorios frotándose

levemente contra la silla. En una entrevista posterior con los padres, estos confirman que la niña se masturba. Cuentan que viene haciéndolo desde hace años, y que en casa lo hace a menudo.

Es entonces cuando ese "*ya estoy preparada*" resuena en mí con un doble significado. ¿Preparada para qué? Entiendo que me está dando la autorización que le pedí para mantener esa entrevista con sus padres, pero escucho en el discurso de Nahia significantes vinculados a su comportamiento sexual.

Y Nahia sigue hablando. Hay un niño en clase que es íntimo amigo suyo. Es con él y con una compañera con quienes Nahia conversa y juega, y lo hace única y exclusivamente con ellos. Me cuenta que él la quiere mucho y que la mira. Ella le ha dicho que le gusta y él también se lo ha dicho a ella. En la ikastola juegan "*a que nos pillen*", dice, con esa connotación de estar haciendo algo malo. Fuera de la ikastola, cuando él va a su casa, juegan a "*montar a caballo*".

Por lo que vengo escuchando, puedo constatar algo en torno al síntoma de Nahia. Su habla parece estar unido, sobre todo, a cuestiones erotizadas. Apenas habla, y cuando lo hace, lo hace con significantes cargados de una connotación sexual. ¿Qué relación se establece entre estas dos cuestiones? ¿Es por ese hablar erotizado que Nahia opta por estar mejor calladita? De alguna manera, su mutismo, así como el autoerotismo, es una manera de aislarse del mundo.

Interrogada por mí Nahia me cuenta en qué consisten sus juegos. Juega "*a que nos pillen, al escondite, a montar a caballos o al mata pollos*". En ocasiones juega con su hermano, tres años menor que ella, a que éste es un animal al que ata con una correa al cuello; después, se ata ella misma. Despliega así, a través de estos juegos, todas sus pulsiones. Pulsiones perversas que en la infancia toman diferentes vertientes como el sadismo, el masoquismo, el exhibicionismo o el voyerismo.

Interrogada acerca de a qué juegan los otros niños y niñas de su clase, ella dice no saber. No sabe. Y además, no quiere saber. Apenas comparte

pequeños ratos de juego con sus compañeros de aula. Sus compañeros, iniciados ya en la etapa de latencia, saben del principio de realidad, y pueden dar cuenta de ello en diversos ámbitos, pero también en el juego. Así, observo en ellos que vienen predominando los juegos de reglas.

Es interesante detenerse en esta cuestión de los juegos de reglas, porque, ¿a qué se juega en los juegos de reglas? Se juega a qué es lo que se puede y lo que no se puede hacer, a qué se toca y qué no se toca, a qué ficha se come y qué ficha no se come. De alguna manera son juegos a través de los cuales se buscan reglas para mensurar y dar un cierto orden legítimo a la pulsión. Son así juegos reiterados desplegados bajo el principio de realidad, donde la regla sujeta a la pulsión (Fresler, 2008)<sup>1</sup>. Son juegos a los que Nahia aún no puede acceder.

Deduzco por sus palabras que está tomada por la dificultad en la resolución de dos enigmas fundamentales a los que se enfrentan, irremediablemente, todos los niños: la diferencia anatómica de los sexos y la procedencia de los niños.

Estos dos enigmas son el núcleo de la curiosidad sexual infantil. Ninguna de estas investigaciones corre un destino independiente de la otra, ya que resolver una de ellas supondría la resolución de la otra. Curiosamente, tal y como hemos visto, la investigación infantil siempre fracasa. Los trabajos de investigación de Nahia también permanecen infructuosos.

*"Me gustan más los chicos, me gustaría más ser chico,... por que no tienen el pelo largo. También porque tienen una camiseta más bonita".*

Dice que su hermano y su padre *"se parecen en que los dos tienen el pelo casi largo. También en que tienen zapatillas iguales"*.

Dice no parecerse a su madre. Que más bien se parece a su amiga *"en que tienen el pelo igual desde que ella se lo ha cortado"*.

Respecto de su hermano dice: *"Preferiría haber tenido una hermanita, para jugar más. Su amigo le ha dicho que las niñas juegan más"*.

---

<sup>1</sup> Fresler, A. (2008). *El niño en análisis y el lugar de los padres*. Buenos Aires: Paidós.

Dice no saber cómo vino su hermano al mundo; *"no me acuerdo,... no quiero saber"*. Después dice: *"De cómo nació mi hermano un poquito sé: tenía la tripa gorda ,... y después nació. Cuando nació tenía un pito chiquitito"*.

A través de estas palabras textuales de Nahia damos cuenta de cómo esta investigación que emprende sin resultados tiene en ella el valor de un síntoma. Se encuentra así atrapada entre la obligación de saber por el apremio de la vida y su deseo de seguir manteniendo oculta la verdad. Podemos hacer la hipótesis de que por un lado, Nahia quiere saber, pero por otro, también quiere seguir defendiendo sus propias teorías.

Recibo una llamada telefónica de la madre. Al parecer, últimamente Nahia viene presentando un comportamiento muy inadecuado. Quiere asumir el mando e insulta a su madre de manera reiterada. Tiene a su hermano acribillado a tortazos y pellizcos. Le quita sus juguetes y los rompe.

Situemos este último síntoma que presenta Nahia. De alguna forma estaría respondiendo al atravesamiento por la castración, porque, más allá del sexo anatómico, entendemos que el órgano en sí tiene responsabilidad imaginaria en la estructuración del sujeto, ya que su presencia o ausencia es lo que evoca la falta y remite a la castración. ¿Qué soy, hombre o mujer? ¿Qué tengo? Y ¿Qué me falta? Así, Nahia tendrá que pasar de la dialéctica del tener (tener o no tener) a la dialéctica del ser (ser hombre o ser mujer).

Desde aquí y siguiendo con lo que nos brinda la teoría psicoanalítica, podemos comprender el odio hacia su madre, pues no le dio lo que a ella le falta. Y hacia su hermano, pues él tiene lo que a ella le falta.

Se requiere así la intervención del padre como agente de la ley y como posibilitador del mecanismo de represión, acciones ambas necesarias para que el psiquismo de la niña pueda operar bajo el principio de realidad.

Una vez de que atravesase la etapa fálica y llegue sana y salva a la latencia – tal y como lo han hecho ya sus compañeros-, Nahia será capaz de poner su capacidad de pensar, su deseo de saber, su energía y su curiosidad al servicio de un fin respecto al que no se sienta implicada con la pasión que le



ciega hasta el momento. Estará preparada para sublimar y dirigir el foco de su curiosidad en otra dirección, hacia otros contenidos, ... y responder así a las expectativas y exigencias que recaen sobre ella en el contexto tanto familiar como escolar.

Esta intervención llevada a cabo en la escuela se ha desarrollado contemplando a la niña como sujeto del lenguaje, al que se le ha posibilitado un espacio y un lugar donde poder hablar y, desde ahí, poder situarla en un momento concreto de su estructuración psíquica.

Estos días Nahia viene mostrándose presumida en el ámbito privado. Le pide a su madre que le peine una coleta y viene a la ikastola con las uñas pintadas. Responde al teléfono y ya va sola a por el pan.

Participa de forma activa en las dinámicas del aula, lee en voz alta y se dirige al profesor cuando lo requiere.

Últimamente se muestra entusiasmada con la fantástica historia de "Aladino y la lámpara maravillosa", a la que le pediría, dice, *"no copiar, que no se muera nadie de mi familia y una granja para vivir"*.

Pero con las matemáticas, a Nahia todavía no le salen las cuentas. Resistiéndose a asumir que dos más dos son cuatro, ella sigue queriendo cuento.

## 12.2. MARCO.

Marco es un niño de 11 años que cursa 5º de Educación Primaria. Repitió 2º de primaria y cambió de centro. Su padre le explicó que repetía 2º porque en su nuevo centro no había plazas en 3º. Comienzo a atender a Marco porque viene presentando serios problemas de aprendizaje.

Cuando empiezo a atenderlo, Marco recibe atención en Salud Mental y está diagnosticado de "Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad" para lo cual le han prescrito tratamiento farmacológico con metilfenidato. El alumno refiere tener problemas de sueño y de apetito debido a la medicación.

Marco me habla de que tiene mucho malestar en clase y no puede parar. Nada de lo que se dice allí le interesa y me cuenta que la jornada escolar es para él *"algo parecido a estar en el infierno"*. Apenas se pone a trabajar y dice tener que mirar al compañero de al lado para saber qué libro tiene que sacar.

Con su material escolar es un desastre. Escribe en cualquier hoja y de cualquier manera. Mezcla así los contenidos de unas materias con otras. Es imposible para él seguir un orden y el caos se apodera de sus cuadernos. Me cuenta que en un mes de clase se le han explotado 25 bolígrafos.

También refiere estar perdido en el espacio de la clase. Puede estar en clase cantando o bailando para, según dice, *"no escuchar lo que dice el profesor"*, del que dice *"me tiene manía"*, *"me dice que estoy todo el rato molestando mientras los demás están haciendo la tarea"*. *"Me ha sacado muchas veces de clase y nunca es por mi culpa"*, se queja. *"No quiero escucharle, siempre me dice que molesto. Me baja la moral. Es que todo lo hago mal"*.

Dice estar abrumado por pensamientos que le vienen a la cabeza y que no le dejan prestar atención en clase. Se trata de pensamientos en torno a temas bélicos que él mismo relaciona con los videojuegos a los que está enganchado sin límite. En ocasiones, estos pensamientos toman tanta fuerza en su cabeza que le llevan a actuar las escenas en clase. Llega a

levantarse de su mesa y a asomarse por la ventana para disparar a la gente que ve pasar y a los que toma por enemigos.

Por las noches su cabeza tampoco le da tregua. Padece pesadillas desde hace tiempo que lo mantienen en vela por las noches y agotado por el día. Generalmente tienen relación con seres extraños, zombis u ovnis, porque, *"no estamos solos"*, dice. Describe a los zombis que aparecen en sus pesadillas como seres cojos o mancos, sin cabeza algunos, que aparecen ensangrentados y dice tener miedo de que le claven un cuchillo.

Me cuenta que por las tardes puede pasarse cuatro horas seguidas jugando a la consola (Wii/PsP), *"así no hago trastadas"* dice. También juega con una metralleta, una pistola, un tanque teledirigido y un lanzagranadas. Cosas que les gustan a su padre y a él, según me cuenta. Muchas veces ven juntos películas de guerras hasta altas horas de la noche, aunque eso luego no le deje dormir.

De mayor dice querer ser militar y, si no, notario, aunque no conoce a ningún notario.

Cuenta que de pequeño se recuerda a sí mismo como un niño nervioso, inquieto. Recuerda que solía tener la sensación de que se tragaba una pelota. *"Era como una pelota de béisbol o de golf"* dice, o *"el mundo"*. *"A veces era un planeta"*. Me cuenta que veía cómo un planeta se iba acercando a él, cómo se iba convirtiendo en pelota y él sentía que se la tragaba. Su padre le decía que eran nervios.

Le solía pasar cuando estaba en la cama. *"Veía cómo una pelota se acercaba en el espacio,...en el fondo había estrellas y otros planetas,... Parte del mundo,...Una pelota que venía,...a tragármela,... y entonces me despertaba... Iba con mi padre al salón...hasta tranquilizarme"*, relata.

*"Yo veía que me atragantaba"* dice. *"Después, yo me iba al baño a hacer cacas y me tranquilizaba"*.

Estos días dice sentir *"como un bolo en la tripa"*. Me dice que viene devolviendo los viernes. *"Se me hace como raro"* dice,...*"porque estoy sano"*.

Cuenta que cree que le pasa desde que tenía cinco años o así. ¿Se trataría de ensoñaciones o de una alucinación?, me pregunto.

Tragarse una pelota y defecarla después recuerda una de las teorías sexuales infantiles en la cual se representa un niño concebido por el acto de la alimentación y parido por el recto (Freud, 1905)<sup>1</sup>.

Hablamos de cuando nació su hermano. Entonces él tenía tres años. Cuenta: *"Nació, ...le hizo cacas a mi madre encima de la tripa"*. Dice que su padre le dijo: *"Cuando sea mayor te va a ganar"*,... y aclara *"porque iba a ser más fuerte"*. *"Y le pegué a mi hermano"* *"Yo corría por los pasillos"*.

También dice: *"Yo recuerdo ver cuando nació,...una litera en la pared,.. y me metieron allí,...y yo veía borroso. Mi padre se puso a llorar cuando nació"*.

Sobre cómo pensó que vino su hermanito, dice: *"Como lo pienso ahora: metiendo el pito por el chocho... Aunque creo que a esa edad pensaba que los hijos se hacían besándose"*. *"Yo salí de la tripa, ...mi hermano por el chocho"*.

*"Yo lo de que viene un pájaro y te deja un niño nunca me lo he creído"*. *"También creía de pequeño que las chicas si estaban enamoradas se quedaban embarazadas"*. *"Yo de pequeño no pensaba en esas cosas,... pensaba en coches"...Porque de dónde nació no me interesaba. No me interesaba saber"*.

*"Todos los amigos de mi hermano saben cómo se hacen los hijos. Creo que mi hermano lo supo antes que yo"*.

*"Le pregunté a mi padre a ver si los hijos se hacían así. Él me dijo que cuando dos personas se querían hacían un hijo"*. Acerca del acto sexual, dice: *"lo fui sabiendo"*.

---

<sup>1</sup> Freud, S. (1905). La sexualidad infantil. Tres ensayos de teoría sexual. *Obras completas*, vol. VII, Buenos Aires: Amorrortu (1992).

En estos relatos que Marco va haciendo cuenta sus teorías sexuales infantiles que él asocia con el saber y el no saber. En todo caso, podemos decir que teorizar implica tener capacidad de simbolización, capacidad para hacer metáfora, es decir, poner un significante por otro. ¿Muestra Marco esta capacidad en su relato? Lo que sí podemos deducir es que debido a la gravedad de las manifestaciones sintomáticas, Marco tiene un problema mucho más grave que el "Trastorno por Déficit de Atención" del que está diagnosticado.

No obstante, también los niños con una perturbación severa tienen que construir sus teorías sobre el mundo, y las preguntas que Freud escuchó de los niños suscitan también en éstos la necesidad de respuesta, así como los mecanismos para evitarlas. Precisamente en el modo de construcción y la propia respuesta puede ponerse de manifiesto la diferencia de estructura psíquica.

Marco asocia su relato con otra cuestión. *"Lo del Olentzero tampoco me lo explicó muy bien"* se queja, refiriéndose a su padre. *"Nos dijeron que el Olentzero eran los padres"*. Dice que su padre le dijo: *"Tu madre es Mari Domingi y yo soy el Olentzero"*. *"Yo se lo preguntaba de verdad, y él me contestaba eso"* dice.

Por las palabras de Marco podemos deducir que el padre responde a los intentos de saber de Marco en relación a la sexualidad y al Olentzero con una teoría y no ofreciéndole al niño la versión oficial y los recursos que necesitaría para hacer con los interrogantes que se le plantean. Y lo hace además en varias ocasiones, perdiendo la oportunidad de contarle al niño la verdad –que es lo que él pide– y ofreciéndole en su lugar una falsa teoría. Así, le cuenta que repite curso porque no hay plazas en tercero, que el amor entre dos personas es suficiente para tener hijos y que él y su madre son Olentzero y Mari Domingi.

Tras meses de trabajo con Marco los padres relatan un episodio que aconteció cuando Marco tenía cinco años. En un viaje familiar al país de origen de la madre y estando conviviendo con familiares, Marco sufre un

*"intento de violación por parte de un primo de 16 años". "Hubo felación", dicen.*

Marco lo relata de la siguiente manera: le puso un video porno, ...él salió al baño, aunque después dice que intentó salir al baño, ...para pedir ayuda, para avisar a su tío y a su madre. Él creía que le iba a hacer algo como en el video: *"una chica le hacía una felación a un tío"* dice. Quiso salir, pero no pudo.

*"Pasados unos días vi en las noticias la habitación de uno (se refiere a un pederasta). "Se parecía,...pero no era mi primo".*

Sobre qué pasó con su primo dice que su tío le pegó con un látigo. Quedó castigado sin salir. Marco oyó que le iban a quemar los labios. *"No sé por qué lo hizo... Al principio era majo"* dice.

Podríamos decir que en ese tiempo en el que el niño construye sus propias teorías sexuales infantiles que, como hemos podido ver, se trata de construcciones imaginarias que el niño arma para poder simbolizar algo de lo real que lo angustia, Marco es confrontado con un real en relación a la sexualidad imposible de simbolizar, siendo víctima además de un abuso sexual dentro del ámbito familiar.

De manera que Marco ha experimentado a una edad muy temprana el horror al saber, ese horror que genera saber antes de tiempo y en un momento en el que no se tienen recursos para simbolizar.

De los padres podríamos decir que lo abandonan a su suerte, haciendo dejación de su función en cuestiones como limitar el tiempo de TV, de videojuegos, establecer horarios e incluso tomarse el tiempo para hablar y contarle las cosas tal y como son, y no de otra forma.

La falta de represión en Marco como mecanismo limitador de lo imaginario y el hecho de que no haya operado la metáfora paterna como representante de la ley, podría explicar que Marco esté tan abrumado por lo imaginario, por la fantasía y tomado por esa construcción delirante como intento de elaboración del hecho traumático.

Desde ese lugar, Marco no tiene interés por lo que se cuenta en clase, no puede prestar atención, no puede parar y su rendimiento escolar empeora. Parece ser que no querer saber o saber demasiado, como es el caso de Marco, ambos son lugares abocados al fracaso escolar.

### 12.3. OIHAN

Recibo a la madre de Oihan, pues está muy preocupada por los problemas que viene presentando su hijo a lo largo de toda la escolaridad. Les han dicho que es disléxico y además, su madre dice que "*tiene problemas de memoria*". Oihan, debido a ese diagnóstico de dislexia recibe apoyo educativo desde hace varios cursos con otros dos compañeros de aula.

Me planteo conocer a Oihan y ver qué es eso a lo que su madre llama "problemas de memoria" y esas dificultades con la lectura que arrastra desde hace años. Oihan tiene 10 años y cursa 5º de Educación Primaria.

Me encuentro a un niño algo deprimido y apático, que toma con agrado el hecho de ser escuchado y tratado en su particularidad. Tiene un discurso muy maduro para su edad que pone en entredicho la descripción que conocía de él a través de los informes psicopedagógicos y de las palabras de su madre.

Este hecho me lleva a plantearme realizar la evaluación del funcionamiento cognitivo e intelectual del alumno, de la cual se desprende que la capacidad intelectual general del alumno, -entendida esta como la capacidad para establecer relaciones entre conceptos, manejar símbolos abstractos, adaptarse a nuevas situaciones y comprender y resolver todo tipo de problemas<sup>1</sup>-, equivale a un nivel superior respecto de lo que se espera para su nivel y edad.

En relación a las dificultades que el alumno presenta con la lectura, quisiera destacar la siguiente observación: es capaz de hacer una lectura correcta cuando se le tapa el texto y se le requiere leer despacio. Sin embargo, sin tapar el texto, él tiende a anticiparse a la lectura nombrando así "*pa-la*" en vez de "*pa-ta*", haciendo una asociación libre partiendo del comienzo de la palabra e inventándose el final.

---

<sup>1</sup> Wechsler, D. (2005). WISC-IV. Escala intelectual de Wechsler para niños. Barcelona: TEA ediciones. Nota: Ofrece información sobre la capacidad intelectual general del niño (CI Total) y sobre su funcionamiento en Comprensión Verbal (CV), Razonamiento Perceptivo (RP), Memoria de Trabajo (MT) y Velocidad de Procesamiento (VP).



De la evaluación realizada concluyo que las dificultades de Oihan no son tales en estos momentos y que tiene capacidad suficiente para hacer frente a los aprendizajes sin medidas de apoyo o de refuerzo. Si bien en un momento dado de su escolaridad, al parecer, requirió de apoyos, en estos momentos tiene los recursos y la competencia suficientes para cursar con normalidad. Así que procedo a suspender las sesiones de apoyo.

Encuentro que esto le alivia, pues llega a decir que él no creía que tuviera nada que ver con esos otros dos compañeros con los que salía a clases de refuerzo. Pero por otro lado, le pone a trabajar, porque si ya no hay razones para recibir apoyo, todo el proceso de aprendizaje está de su lado y es ahora su responsabilidad hacerse cargo de ello.

Pongo así sobre la mesa la fábula de "El elefante encadenado" de Bucay, que Oihan toma con agrado.

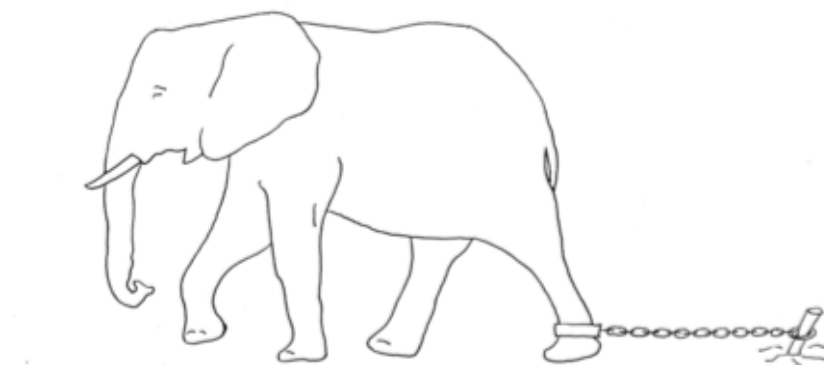


Ilustración 10. Elefante encadenado

*"Cuando yo era pequeño me encantaban los circos, y lo que más me gustaba de los circos eran los animales. Me llamaba especialmente la atención el elefante que, como más tarde supe, era también el animal preferido por otros niños. Durante la función, la enorme bestia hacía gala de un peso, un tamaño y una fuerza descomunales... Pero después de su actuación y hasta poco antes de volver al escenario, el elefante siempre permanecía atado a una pequeña estaca clavada en el suelo con una cadena que aprisionaba una de sus patas.*

*Sin embargo, la estaca era sólo un minúsculo pedazo de madera apenas enterrado unos centímetros en el suelo. Y, aunque la cadena era gruesa y*

*poderosa, me parecía obvio que un animal capaz de arrancar un árbol de cuajo con su fuerza, podría liberarse con facilidad de la estaca y huir. El misterio sigue pareciéndome evidente. ¿Qué lo sujeta entonces? ¿Por qué no huye?*

*(...) El elefante del circo no escapa porque ha estado atado a una estaca parecida desde que era muy, muy pequeño. Cerré los ojos e imaginé al indefenso elefante recién nacido sujeto a la estaca. Estoy seguro de que, en aquel momento, el elefantito empujó, tiró y sudó tratando de soltarse. Y, a pesar de sus esfuerzos, no lo consiguió, porque aquella estaca era demasiado dura para él. Imaginé que se dormía agotado y que al día siguiente lo volvía a intentar, y al otro día, y al otro... Hasta que, un día, un día terrible para su historia, el animal aceptó su impotencia y se resignó a su destino. Ese elefante enorme y poderoso que vemos en el circo no escapa porque, pobre, cree que no puede.*

*(...) Todos somos un poco como el elefante del circo: vamos por el mundo atados a cientos de estacas que nos restan libertad. Vivimos pensando que «no podemos» hacer montones de cosas, simplemente porque una vez, hace tiempo, cuando éramos pequeños, lo intentamos y no lo conseguimos. Hicimos entonces lo mismo que el elefante, y grabamos en nuestra memoria este mensaje: No puedo, no puedo y nunca podré (Bucay,2008)<sup>1</sup>.*

De manera que Oihan deja las sesiones de apoyo y empieza una nueva etapa de su escolaridad despojado de esa etiqueta de alumno con necesidades educativas especiales.

Al tiempo, comienzan a aparecer otras manifestaciones. Los profesores refieren en varias ocasiones que no trae las tareas, se olvida el material en casa, todos los días se olvida la agenda, "no toma responsabilidades" dicen, olvida traer la flauta a clase de música,...

Destacaría de estas cuestiones que según cuentan los profesores, Oihan responde siempre poniendo excusas o argumentando su olvido o desinterés y lo hace además considerando que no debería haber consecuencias por ello. Es decir, él puede olvidarse, desentenderse de sus responsabilidades y, además, no debe hacerse cargo de las consecuencias.

---

<sup>1</sup> Bucay, J. (2008). *El elefante encadenado*. Colombia: Océano travesía.

Empiezo a escucharlo instalado en una queja constante hacia el exterior. Justifica aquello que le ocurre remitiéndose al otro, ya sea a su tutor, su profesora de apoyo, sus hermanos o sus padres. *"La profesora no explica bien", "no se hace entender", "no lo escuché", "no le entendí lo que había que hacer", "la profesora es aburrida", "mi hermano me estaba molestando"...*

Según relata, ninguna de las cosas que acontecen le conciernen a él. Encuentra así la justificación de sus acciones, ya sean los olvidos, la falta de atención o su falta de trabajo responsabilizando o culpando a los demás.

Además de esta queja continua y ese responsabilizar a otros de lo que le ocurre, ante la demanda de los profesores a que trabaje o cuando le solicitan sus trabajos, él pone excusas y se justifica, colocándose en un lugar de excepción, considerando que las consignas del profesor se dirigen a todos menos a él. Así, ante la solicitud de los profesores a que entregue las tareas o trabaje en clase, argumenta cosas como *"No tuve tiempo", "Tuve tiempo pero eran demasiadas tareas", etc.*

Oihan cree que es injusto que los profesores manden tareas y por eso no las hace. Considera que el inglés no es importante y por eso no atiende en clases de inglés. Él encuentra argumentos para cuestionar las reglas y, además, pone a prueba a los profesores.

En un momento dado empiezo a escuchar cuestiones que me hacen pensar que Oihan podría estar situado en una posición perversa. Pongo a continuación unos ejemplos:

Cuando el profesor manda hacer los ejercicios del 1 al 6, Oihan hace el 1 y el 6, dejando el resto sin hacer pero argumentando que él ya ha hecho lo que ha dicho el profesor. En otro momento, el profesor manda hacer los ejercicios 1, 2 y 3, y Oihan dice haberlos hecho cuando únicamente ha señalado el 1, 2 y 3 en su libro.

Él mismo se autoriza a decidir cuestiones que competen al profesor. Por ejemplo: *"no voy a hacer gimnasia porque me duele la rodilla"* o *"porque tengo agujetas"*. En lugar de hablarlo con la profesora de Educación Física,

él lo decide por su cuenta y ese día acude en vaqueros. Después, se queja de que ha estado toda la sesión sentado en un banco porque la profesora le tiene manía.

Además de estas cuestiones que enturbian la relación de Oihan con sus profesores, las cosas empeoran cuando pasa al acto protagonizando episodios como los siguientes:

Un día, a la hora del recreo, Oihan, fuera de sí, intenta pegar a una compañera de clase. Un profesor, testigo de la escena, lo contiene físicamente mientras le pide que se tranquilice para evitar los golpes, aunque a duras penas consigue pararlo. Otros profesores se acercan e intervienen con el mismo objetivo. El alumno trata de escaparse y grita "*iDejadme!*", "*iDesgraciados!*", "*iOjala os muráis todos los profesores!*". Finalmente, un profesor lo acompaña a Dirección.

Otro día, en clase de inglés y debido a su mala actitud, la profesora le invita a salir de la clase, ante lo cual él protesta y grita: "*Hori ilegal da, irakasleek ezin duzue hori egin*" ("*Eso es ilegal, los profesores no podéis hacer eso*").

En otro momento, Oihan entorpece el ritmo de la clase, cuestiona la autoridad de la profesora y no trabaja. La profesora le dice que se quede después de clase. Él comienza a insultarla: "*Vete a tomar por el culo*", "*tú a mí no me mandas*", "*tú no me pones una nota en la agenda*".

En otra ocasión y, debido a su mala conducta en clase, la profesora le pide que le facilite la agenda, pues quiere escribir una nota dirigida a sus padres para informarles de su mal comportamiento en clase. El alumno se niega a dársela. Es entonces cuando la profesora tira de la agenda mientras el alumno se resiste a dársela. En ese tira y afloja, al soltar la profesora la agenda, visto que no consigue nada, el alumno se golpea con ella en la cara. Esta circunstancia ha sido calificada de "agresión" de la profesora al alumno tanto por parte de Oihan como por parte de sus padres. Mientras, las actuaciones de Oihan son calificadas por sus padres de "*chiquilladas*".

La madre, que no ha aceptado de buen grado el hecho de que su hijo no tiene ningún problema (relacionado con su capacidad) que justifique su bajo rendimiento, sigue hablando de *"los olvidos de Oihan"* y justifica –tal y como lo hace Oihan– su bajo rendimiento escolar diciendo cosas como *"es que le cuesta"*, *"es que tiene que hacer más esfuerzo que los demás"*, *"es que no tiene memoria inmediata"*,...

Padre y madre hablan de Oihan como si fuera discapacitado y lo sitúan en un lugar de excepción en relación al resto de sus hermanos. Así, mientras sus hermanos colaboran en las tareas domésticas, Oihan no lo hace, y además, no pasa nada. De la misma manera ocurre en la escuela. Oihan no hace las tareas y, además, cree que mientras el resto tiene que hacerlas, él no tiene por qué hacerlas.

Él está al margen de la ley a la que el resto se somete. Desautoriza a la autoridad y cuenta para ello con el beneplácito de sus padres, que acto seguido acuden al centro a justificar el comportamiento de su hijo y a responsabilizar al equipo docente de los problemas de Oihan y de su fracaso escolar.

Ante esto, yo me pregunto: ¿Qué es este chico en el deseo de su madre? Y ¿De qué ley es transmisor el padre que condesciende con su hijo y no espera nada mejor de él? *"Yo a este hijo lo doy por perdido"* llegará a decir. Pareciera que los padres tienen para Oihan un lugar de excepción, un lugar que él actúa en la escuela y con el que se perjudica, pues no le lleva a otro lugar que al fracaso escolar.

Además de estas preguntas, puede verse en este caso lo comentado en la teoría y es el hecho de que el niño nace al baño de significantes. Los "lugares asignados" los valores, las reivindicaciones y todo el discurso de los padres a fin de cuentas se transmite por significantes (palabras y otros fenómenos).

Si pensamos en los comportamientos y discurso de Oihan es fácil inferir que éste está condicionado por el discurso de los padres. En este caso se ilustra como uno tiene paralelismo con el otro, y pensamos que es un ejemplo de

la trascendencia de los dichos y decires de los padres, aunque en el caso concreto de Oihan, no sepamos aún cuales han podido ser los significantes trascendentales que Oihan ha recibido y que él ha asumido como los que determinan su ser.

En este caso también podemos suponer el síntoma de la relación parental a indagar, que el síntoma de Oihan denuncia en su desafío a la autoridad y el ponerse por encima de la misma en varias de las ocasiones en que vive como injusticia en cuanto se le impone un límite.

De todo ello es plausible que al menos estas dos características están mediatizando los malestares y síntomas de Oihan y sus consecuencias, que en este caso llegan al fracaso escolar.

Parece lógico pensar que ha de aclararse antes la lógica que recorre las causas subjetivas del discurso de los padres (sus deseos, fantasías, valores.. su fantasma, en definitiva) para poder facilitar, si es posible, que Oihan empiece a asumir lo que le pasa con sus malestares para poder así modificar su modo de proceder y evitar que vaya por la pendiente que ha emprendido..

En la escuela él no es una excepción, es uno más junto con el resto de sus compañeros. Tampoco es un alumno con discapacidad, tal y como fue nombrado en un momento dado por su padre, aunque a su madre le convencía, porque de alguna manera ese sí que es un lugar "*diferente, especial, de excepción*", todos estos calificativos que los padres utilizan para referirse a Oihan en algún momento.

Pero, ¿qué le provoca a Oihan pasar al acto y llevar a cabo todas estas cuestiones que tanto le perjudican?

Si bien en un momento dado la intervención en relación a sacarlo de ese lugar de "discapacidad" le provocó alivio, parecería como si en un segundo tiempo y cargado de odio y resentimiento se hubiera propuesto desautorizar a quien le puso en ese lugar, es decir, a los profesores.

Pone así, al servicio de esa objeción toda su inteligencia, pues es con la inteligencia con lo que ataca y desarma al profesorado al que, en muchas ocasiones, consigue dejar sin recursos con sus argumentos.

Curiosamente, en ese momento en el que alguien le hace saber de su inteligencia, él la pone al servicio de su conflictiva psíquica, perjudicándose hasta el punto de llegar al fracaso escolar.

Todos aprendemos para alguien, para garantizarnos el amor de los padres, para deslumbrar a alguien, para buscar el reconocimiento de alguien, pero también aprendemos en competencia, para ser más que otro desde el lugar del saber, para vencerlo. Algo de esto pudiera estar en juego en Oihan. Podríamos decir que pone su inteligencia al servicio de la venganza y la utiliza como arma para hacer justicia, a pesar de que ello le lleve a pagar el alto precio del fracaso escolar.

Por otra parte, sabemos también por la clínica, cuantas veces los comportamientos agresivos, pero sobre todo los comportamientos desafiantes, buscan una vejación a quien se coloca en el lugar de la autoridad para demostrar que no están a la altura de lo que el sujeto supone que debe ser la autoridad.

La lógica es que el que se ha puesto como autoridad (profesor) desafía o cuestiona la autoridad que el sujeto trata de preservar (por ejemplo los padres en este caso...).

De fondo lo que está en juego es la construcción de una autoridad más potente que las pulsiones del propio sujeto porque, parafraseando a Freud: si soy más fuerte que la autoridad, ¿qué ocurrirá cuando me angustien mis pulsiones, siempre más fuertes que yo (Freud, 1925)<sup>1</sup> en todas las diversidades posibles.?

---

<sup>1</sup> Freud, S. (1925). Inhibición, síntoma y angustia. *Obras completas*, vol. XX, Buenos Aires: Amorrortu (1992).

## CAPÍTULO 4.

### GÉNESIS Y DIALECTICA DEL DESEO DE SABER EN EL NIÑO

---

1. Introducción .....	233
2. Acerca del deseo y el deseo de saber.....	237
3. La dialéctica del deseo.....	242
4. La construcción del deseo en el niño.....	244
5. Freud y el complejo de Edipo.....	245
6. Lacan y los tiempos lógicos del Edipo .....	248
6.1. Primer tiempo: tiempo fundante .....	250
6.2. Segundo tiempo: tiempo estructurante .....	252
6.3. Tercer tiempo: su declinación .....	258
7. El deseo y el deseo de saber, prerequisite para el aprendizaje .....	259
8. Casos clínicos.....	263
8.1. Bruno .....	263
8.2. Aitor .....	265
8.3. Julen.....	267
8.4. Jokin.....	272





### *1. Introducción.*

Para aprender no basta con la curiosidad. Como hemos visto, la curiosidad lleva al niño a interrogarse y las preguntas le llevan a la búsqueda de respuestas. Pero la curiosidad pica y una vez que se sacia, deja de picar, y así no se sostiene un proceso de aprendizaje, de esfuerzo y de trabajo en el tiempo. Para esto es preciso el deseo, el deseo de saber, que desarrollaremos a continuación.

El niño manifiesta diferentes modos de aprender en base a su edad cronológica y a su momento constitutivo. A este respecto, podemos considerar que hay un momento en el que el niño debe pasar de un modo de aprendizaje lúdico, espontáneo y natural a otro modo en el cual el aprendizaje va a llevarse a cabo en la medida en que el niño pueda establecer un control y un dominio de su cuerpo y de sus pulsiones. Y ese momento coincide con el ingreso en la Escuela Primaria.

Es decir, él niño deberá conseguir un control relativo sobre sí mismo (ya que siempre estará afectado por el inconsciente)–para lo cual el lenguaje ya adquirido le será de gran ayuda–, relegando a un segundo plano aquello que tiene que ver con el principio del placer y su satisfacción. Además, deberá aprender a tolerar la frustración y ponerse así al servicio de la demanda que le hace la realidad que, además de la familia ahora es también la escuela.

Esta demanda escolar no llega en este momento del ingreso a primaria por casualidad. Podemos decir que este momento coincide con la edad cronológica de los seis años y con el momento lógico y constitutivo en el que el niño atraviesa por la complejidad edípica y su resolución.

En ocasiones, en la escuela, observamos que éste es un momento en el que aparecen manifestaciones sintomáticas en los niños en relación al aprendizaje que, a menudo, se presentan como bajo rendimiento escolar y que no responden a una falta de capacidad intelectual ni a un déficit derivado de causas orgánicas o neurológicas. Es entonces cuando podemos inferir que algo del orden de la constitución psíquica del niño está comprometiendo el funcionamiento intelectual.

Además de las cuestiones que hemos visto previamente, está el *deseo*, concepto imprescindible en la teoría de Lacan, y que supone otro de los prerequisites para el aprendizaje. Algo de esto anunciaba Anny Cordié (1994)<sup>1</sup> cuando decía que “para que un niño aprenda es necesario que lo desee, pero nada ni nadie puede obligar a alguien a desear”.

De modo que hay una parte del niño en relación al aprendizaje que parte de su capacidad intelectual, pero hay otra, más importante si cabe, que apunta al funcionamiento intelectual en el que tiene una implicación importante el deseo: el deseo de saber. El aprendizaje no es sólo una cuestión de poder; además hay que desearlo.

Hablamos de saber, y no de conocimiento, aludiendo a la distinción que hace Lacan cuando señala que el conocimiento no supone un saber. El conocimiento es un saber adquirido, lógico, cuya significación es sistematizada y fijada. Es decir, el conocimiento es lo que es y es igual para todos. El saber, sin embargo, es eso que tiene cada sujeto producto de su experiencia subjetiva y que forma parte de su realidad psíquica. Se trata de un saber inconsciente que tiene cada sujeto acerca de su historia y sus enigmas (Kozameh, 2016)<sup>2</sup>.

Y es en el campo del deseo de saber, en esta parte individual, subjetiva, intransferible, inconsciente e indomable donde acontecen, en ocasiones, las dificultades de aprendizaje. Y es que para que la inteligencia pueda operar, es preciso que el psiquismo del niño esté en disposición, es preciso que esté a punto.

De manera que podemos decir que para que un niño aprenda, además de haber alcanzado la capacidad simbólica que le posibilita pensar y razonar por sí mismo y de estar agujoneado por la curiosidad que le lleva a interrogarse y a investigar, es necesario que tenga deseo y que ese deseo

---

<sup>1</sup> Cordié, A. (1994). *Los retrasados no existen. Psicoanálisis de niños con fracaso escolar*. Buenos Aires: Nueva Visión.

<sup>2</sup> Kozameh, G. (2006). *Trastornos del aprendizaje*. Material no publicado. Recuperado de <http://www.guillermokozameh.com/categoria/articulos/>.

devenga deseo de saber. "Aprender implica un deseo, un proyecto, una perspectiva, no es solamente comprender" (Cordié, 1994, p.33)<sup>1</sup>.

El saber es conducido por el deseo y, por tanto, sin deseo no habría posibilidad de sostener el proceso de aprendizaje. Aprender implica llevar a cabo un proyecto, una elaboración, sostener algo a lo largo del tiempo,... y esto viene posibilitado por el deseo.

Mientras la pulsión busca la satisfacción en la inmediatez, el deseo instala el tiempo y coloca el objeto en el horizonte, donde no apremia ni presiona, pero sirve de guía en el camino para su obtención.

El deseo será así el motor para que el niño pueda aprender, construir, crear, proyectar y cultivar valores tan esenciales para el aprendizaje como el esfuerzo, la constancia y el trabajo.

En la cronología, hasta este momento, el niño pequeño ha trabajado en el descubrimiento de sí mismo y de su entorno más cercano, ha lidiado con el manejo de sus propias pulsiones -impulsos internos que ha aprendido a refrenar-, y ha construido y fantaseado con sus propias teorías sexuales infantiles.

Pero para que se ponga en marcha la maquinaria psíquica que le posibilitará al niño aprender, es necesario que éste pueda hacer una demanda de saber, es decir, que desee saber.

Para ello, el niño ha debido constituirse como sujeto deseante, con un deseo propio, particular, subjetivo y separado del deseo que otros tienen para él. De ese deseo devendrá el deseo de saber.

Constituirse como sujeto deseante y construir así su propio deseo supondrá para el niño atravesar un momento constitutivo que Freud llamó *Complejo de Edipo* y que posteriormente Lacan formulará como *Metáfora Paterna*.

---

<sup>1</sup> Cordié, A. (1994). *Los retrasados no existen. Psicoanálisis de niños con fracaso escolar*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Ambos conceptos, tanto el aportado por Freud como la teorización posterior de Lacan, son cruciales en psicoanálisis, ya que tienen implicaciones fundamentales en la clínica y en la constitución del individuo, pues determinan la existencia del sujeto en todas sus particularidades.

Una de las cuestiones que estará en juego en ambos constructos teóricos es la determinación del deseo, es decir, la construcción del sujeto en el deseo primero y la construcción del deseo en el sujeto después, que podrá derivar en el deseo de saber, idea que desarrollaremos a lo largo de este capítulo.

Podemos situar la resolución del conflicto edípico en el ingreso a la etapa de la Educación Primaria. Ya Freud resaltó en al menos dos de sus trabajos (1910<sup>1</sup>y1914<sup>2</sup>) la particularidad que tiene la entrada en esta etapa de la escolarización en su valor de pasaje.

Y decimos pasaje, porque entre las implicaciones antes señaladas, es el momento del pasaje de lo familiar a la social, de lo conocido a lo desconocido, el pasaje de la ley familiar a la ley social en la que el niño deberá ingresar para ser uno más en el grupo.

Una vez en la escuela, y para progresar en ella, el niño deberá renunciar a sus teorías, creaciones y fantasías e incorporar y hacer suya la versión oficial, en definitiva, el conocimiento y los nuevos aprendizajes que le brinda la escuela.

Este pasaje conlleva un proceso de separación –que en psicoanálisis llamamos de castración- y resulta, por lo general, dificultoso para el niño. Además, los conflictos o las dificultades que puedan aparecer en la resolución edípica tienen consecuencias en el niño, pues le viene a obstaculizar su desarrollo constitutivo y esto tiene efectos en su funcionamiento psíquico y puede comprometer su funcionamiento intelectual y por tanto el rendimiento escolar. “Este problema edípico, no

---

<sup>1</sup> Freud, S. (1910). Contribuciones para un debate sobre el suicidio”. *Obras completas*, vol. XI, Buenos Aires: Amorrortu (1991).

<sup>2</sup> Freud, S. (1914). Sobre la psicología colegial. *Obras completas*, vol. XII, Buenos Aires: Amorrortu (1991).

resuelto envenena los primeros pasos del sujeto en su vida escolar” dirá Cordié<sup>1</sup> (1994, p. 35).

De esta manera podemos decir que la resolución de la complejidad edípica y la superación de la angustia de castración son etapas ineludibles para todo niño en su proceso de constitución.

Su resolución en tiempo y modo es variable, pero lo que sí podemos decir es que no es sin efectos y consecuencias “sobre el despertar de la inteligencia lógica” (1994, pp. 35-36)<sup>2</sup> y sobre el deseo de aprender que pondrá ese niño en los aprendizajes escolares.

De modo que si para aprender, además de la inteligencia, es necesario el deseo, esto nos lleva a plantear la necesidad de analizar la relación del niño con el deseo, y más concretamente, con el deseo de saber, para comprender lo que no va en el acto de aprender.

Pero, ¿qué es el deseo? ¿Qué es lo que hace que el niño desee aprender? ¿Es el deseo de saber algo que se tiene o se construye? Y si el deseo de saber es tal, ¿cuáles son los mecanismos que subyacen en las dificultades de aprendizaje allí donde el niño no muestra deseo de saber? Tratemos de dilucidar algo de todo esto.

## *2. Acerca del deseo y el deseo de saber.*

Podemos considerar el deseo como el concepto central del pensamiento de Jacques Lacan. A este respecto, Lacan sigue las ideas de Spinoza y otros filósofos contemporáneos como Sartre que desarrollan las reflexiones de Hegel y sostiene que el deseo es la esencia del hombre (Lacan, 1964)<sup>3</sup>.

Hay que destacar que cuando Lacan habla de deseo, no se está refiriendo a cualquier deseo, ni a un anhelo, ni al querer, sino al deseo inconsciente.

---

<sup>1</sup> Cordié, A. (1994). *Los retrasados no existen. Psicoanálisis de niños con fracaso escolar*. Buenos Aires: Nueva Visión.

<sup>2</sup> Ídem.

<sup>3</sup> Lacan, J. (1964). Libro 11: Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis. *El seminario de Jacques Lacan*. Barcelona: Paidós (2012).

El deseo es deseo de algo, hasta que se consigue. El deseo es, por tanto, el motor que lleva a la obtención del objeto de deseo y, sin embargo, el deseo no acaba allí donde se consigue el objeto.

El deseo no se satisface y tampoco es la satisfacción lo que busca, sino más bien es lo que moviliza al sujeto y lo mantiene bajo una presión constante. La realización del deseo no consiste en satisfacerlo sino en reproducirlo como deseo (Evans, 2007)<sup>1</sup>.

Y es que el deseo nunca se satisface porque el objeto de deseo, una vez conseguido, nunca es como lo esperábamos: "*no es lo que yo pensaba*", "*me imaginaba que sería mejor*", "*no es lo que yo quería*", "*no es para tanto*", etc. son algunas de las manifestaciones que podríamos hacer una vez conseguido el objeto de deseo.

Lacan dirá que hay un solo objeto de deseo, al que denomina *objeto a* y que viene representado por una variedad de objetos. Es decir, que el *objeto a* no es el objeto de deseo propiamente dicho, sino la causa del deseo.

A este respecto Lacan, en su Seminario IV<sup>2</sup>, hace referencia a que esta idea está ya en Freud, en sus Tres Ensayos, cuando éste dice que el objeto de deseo no es el objeto de la satisfacción. Esto explicaría por qué la obtención del objeto nunca colma el deseo.

Así, el *objeto a* viene a ser un vacío que se va llenando de objetos parciales que por un tiempo posibilitan sostener la ilusión de que el deseo se va a colmar.

Podemos pensarlo en esa tendencia humana de hacernos con objetos, - pensemos unos zapatos, el coche, la casa,... lo que sea- pensando que eso será lo que nos falta y que conseguirlo nos va a satisfacer, nos va a colmar. Sin embargo, basta tener la experiencia de conseguir el objeto para darnos cuenta de que puede estar bien pero, no era eso.

---

<sup>1</sup> Evans, D. (2007). *Diccionario introductorio de psicoanálisis lacaniano*. Buenos Aires: Paidós.

<sup>2</sup> Lacan, J. (1956-1957). Libro 4: La relación de objeto. *El seminario de Jacques Lacan*. Barcelona: Paidós (2008).

De manera que el objeto de deseo nos provoca, nos moviliza, nos empuja a su obtención, pero nunca será logrado. Por otro lado, lograrlo supondría un problema peor pues llevaría a paralizar ese funcionamiento del deseo permanente que nos hace estar en constante movimiento, en constante búsqueda, en definitiva, que nos mantiene vivos.

Me parece que lo que Lacan conceptualiza como *objeto a* viene muy bien representado en una de las viñetas del célebre libro de Saint-Exupéry "El Principito"<sup>1</sup>.

Se trata así del pasaje en el que el aviador, disponiéndose a reparar su avión en medio del desierto del Sahara, escucha la vocecita del Principito que le dice: "¡Por favor... dibújame un cordero! El hombre, malhumorado le advierte de que no sabe dibujar. El relato continúa así:

*-¡Qué más da!-respondió el hombrecito-¡Dibújame un cordero!*

*Como nunca había dibujado un cordero, rehice para él uno de los dos únicos dibujos que me sentía capaz de dibujar: el de la boa cerrada. Y quedé asombrado cuando escuché al hombrecito decir:*

*-¡No, no! No quiero un elefante dentro de una boa. La boa es muy peligrosa y el elefante muy grande. En mi casa todo es pequeño. Yo quiero un cordero. ¡Dibújame un cordero!*

*Entonces dibujé un cordero. El hombrecito miró atentamente. Después dijo:*

*-¡No! Éste está muy enfermo. Dibújame otro.*

*Continué dibujando. El hombrecito sonrió con dulzura y dijo:*

*-¿No lo ves? Eso no es un cordero, es un carnero. Tiene cuernos...*

*Hice de nuevo el dibujo y el hombrecito lo rechazó también, como los anteriores.*

*-Éste es demasiado viejo. Quiero un cordero que viva mucho tiempo.*

*Me sentía impaciente y como quería comenzar a desmontar el motor, garabateé a toda prisa este dibujo y se lo mostré:*

*-Aquí está la caja. El cordero que quieres está adentro.*



*Quedé verdaderamente sorprendido al ver cómo se iluminaba el rostro de mi joven juez.*

---

<sup>1</sup> Saint- Exupéry, Antoine (2006). *El Principito*. México: Editorial Tomo.



*-¡Es exactamente como lo quería! ¿Crees que necesitará mucha hierba este cordero?*

*-¿Por qué?*

*-Porque en mi mundo todo es muy pequeño.*

*-Alcanzará seguramente. Te he regalado un cordero muy pequeño.*

*Dirigió la mirada hacia el dibujo y exclamó.*

*-¡No es tan pequeño!...¡Mira! Se ha dormido... Y así fue como conocí al principito”.*

El cordero que está dentro de la caja vendría a representar el *objeto a*. No es ni el cordero enfermo, ni el viejo ni el que parece ser un carnero,... sino aquel que sostiene la ilusión de ser el verdadero objeto de deseo, el objeto que nos va a colmar. Aquel que nos permite decir *¡justo ese es el que yo quería!* Y ese no es otro cordero que el que no se ve tras la caja. La caja representa la envoltura que nos permite sostener el objeto del deseo como causa: objeto causa de deseo.

Pero para que surja el deseo es necesario que haya una *falta*, un vacío que llenar. El deseo surge de una falta. Uno no desea lo que ya tiene sino lo que le falta.

La falta es un concepto de la teoría psicoanalítica de Jacques Lacan con el que viene a designar los diferentes modos de relación del sujeto con el deseo.

Esta falta, a la que se hace referencia desde el psicoanálisis, va más allá de la falta de objeto, pues se trata más bien de una falta constitutiva y a la que nos hemos referido en el anterior capítulo en alguna de sus particularidades (cuando hablábamos de pene-falo-falta). Es decir, en este caso, el concepto de falta no se limita a la carencia del objeto sino a una falta en ser, a la idea de que el sujeto es faltante por estructura. La falta es la falta del ser propiamente hablando. No es la falta de esto o aquello (Lacan, 1954-1955)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Lacan, J. (1954-1955). Libro 2: El Yo en la Teoría de Freud y en la Técnica Psicoanalítica. *El seminario de Jacques Lacan*. Barcelona, Paidós (2012).

La falta es lo que le llevará al sujeto a desear y a movilizarse en busca de ese objeto de deseo que nunca llega, pero que promete ser el que lo completará y lo colmará.

Lacan, en su Seminario 4<sup>1</sup>, distingue tres tipos de falta según la naturaleza de lo que falta y en relación al objeto y al agente. Brevemente, podemos decir que establece así la distinción entre la *privación*, donde la falta es real, la *frustración*, donde la falta es imaginaria y la *castración*, en la que la falta es simbólica.

Será necesario que el niño atraviese por una experiencia de falta –que viene a representarse por el *Complejo de Castración*, como veremos más adelante-, para que pueda devenir sujeto faltante y por tanto sujeto deseante.

De modo que el deseo no se constituye en relación con un objeto sino en relación a una falta, falta que es a su vez constitutiva y constituyente. Pero esto no es posible si no se ha simbolizado aquello que falta, siendo a la vez la falta condición para la simbolización.

De ahí la importancia de decir “no” a los niños, de poner límite, poner condiciones, de prohibir. En definitiva, se trata de frustrar al niño, de ponerlo en falta, de no satisfacer siempre su demanda, para posibilitar así el surgimiento del deseo, que únicamente será posible creando un vacío. Y es que colmar en exceso al niño en su demanda tendrá como consecuencia el impedimento del surgimiento del deseo.

Podemos situar el deseo de aprender como una vertiente que puede tomar el deseo del niño en un momento dado. De manera que, como ya hemos dicho, para desear aprender es preciso desear, pero además de eso, están en juego también otras cuestiones que vamos a ir desgranando a lo largo del capítulo.

---

<sup>1</sup> Lacan, J. (1956-1957). Libro 4: La relación de objeto. *El seminario de Jacques Lacan*. Barcelona: Paidós (2008).

### 3. *La dialéctica del deseo.*

En relación al deseo, una de las fórmulas más repetidas por Lacan es que "el deseo humano es el deseo del Otro"<sup>1</sup> (Lacan, 1964, p. 235). Esta formulación conlleva diversas implicaciones que nos interesa desvelar para el desarrollo de nuestro trabajo por la relevancia que tienen en el proceso de construcción del deseo en el niño.

La primera y, tal vez, la más fundamental es que el deseo es esencialmente "deseo del deseo de otro", es decir, deseo de ser objeto de deseo de otro, ser, por así decirlo, el objeto deseado, amado y reconocido por algún otro que, por lo general y en una primera instancia, viene encarnado por la madre.

Lacan tomará esta idea de Hegel, vía Kojève, quien dice:

"El deseo es humano solamente si uno desea, no el cuerpo, sino el deseo del otro (...) es decir, si quiere ser "deseado" o "amado", o más bien "reconocido" en su valor humano (...). En otras palabras, todo deseo humano, antropogénico (...) es como en última instancia una función del deseo de "reconocimiento" (Kojève 1947, p.6).<sup>2</sup>

Si bien podemos entender esta cuestión como inherente en el ser humano, el hecho de que el deseo es esencialmente deseo de ser el objeto de deseo de otro queda claramente ilustrado en el tiempo lógico en el que el niño busca y desea ser el objeto de deseo de su madre, ese Otro con mayúsculas y que viene a constituir el primer tiempo del Complejo de Edipo, tal y como abordaremos más adelante.

Otra de las implicaciones que conlleva dicha fórmula lacaniana es que el sujeto desea desde el punto de vista de otro. En consecuencia, podemos desprender, como lo hace Lacan, que el objeto de deseo humano es esencialmente un objeto deseado por algún otro. De modo que, lo que hace

---

<sup>1</sup> Lacan, J. (1964). Libro 11: Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis. *El seminario de Jacques Lacan*. Barcelona, Paidós (2003).

<sup>2</sup> Kojève, A. (1947). *Introducción a la lectura de Hegel*. Madrid: Trotta.

deseable o no a un objeto en sí no es el hecho de sus cualidades, sino el hecho de que sea deseado por otro.

Esta cuestión se manifiesta con clara evidencia cuando uno observa el juego de niños de dos años, donde cada niño quiere el objeto que otro ha tomado para jugar y viceversa. Un niño manifiesta a su manera -con lloros, pataletas, o quitándoselo de las manos-, su deseo de hacerse con el juguete que tiene otro niño. Esta es la escena inicial de un conflicto infantil.

Curiosamente, el adulto que trata de mediar en este conflicto, rápidamente se da cuenta de que el conflicto va más allá de la obtención del objeto, ya que el hecho de facilitarle al niño el objeto puede resolver el tema momentáneamente pero no evita que vuelva a surgir de nuevo en relación a otro objeto o con otros protagonistas. Y, por supuesto, el objeto obtenido ya no tiene el valor que tenía cuando estaba en manos del otro niño.

Basta con que algo sea deseable para otros, para que suscite nuestro deseo. De hecho gran parte de la maquinaria del marketing y de la publicidad se funda en esto.

Y en los niños pequeños no es de otra manera. Alex, un bebé de un añito, tiene frente a sí su cesto de los tesoros con el que juega y se entretiene durante largos minutos. Pero basta con que su madre se ponga a leer, que rápidamente quiere hacerse con ese libro y no cualquier otro. Así que pone en marcha todos sus recursos y no cesa hasta hacerse con él.

El deseo es siempre deseo de alguna otra cosa, ya que no se desea lo que se tiene, sino lo que falta. De ahí la importancia del concepto de falta que antes hemos mencionado. Es por esto que el objeto de deseo es pospuesto continuamente de manera que el sujeto va en busca de un objeto tras otro, ya que la obtención del objeto siempre lleva a la constatación de que "*no era eso*" suscitando así la búsqueda de otro objeto.

De manera que el deseo no es tanto la relación del sujeto con el objeto sino con la falta, pues es la relación del sujeto con la falta la que ocasiona el surgimiento del deseo.

#### 4. *La construcción del deseo en el niño.*

Como hemos dicho, podemos considerar el deseo y, más concretamente, el deseo de saber, como un prerrequisito para el aprendizaje, siendo así una disposición necesaria para el adecuado funcionamiento intelectual infantil.

El deseo puede llegar a articularse como deseo de saber, pero también puede ocurrir lo contrario. Lacan, pero también Platón en el mito de la caverna, hablan de la pasión por la ignorancia del ser humano y de los arduos intentos que puede llegar a hacer una persona con tal de no saber.

De manera que pasamos del <<*pienso, luego soy*>> (*cogito ergo sum*) cartesiano al <<*deseo, luego soy*>> (*cupio ergo sum*) lacaniano, ya que es el deseo lo que nos sostiene y no otra cosa.

Tal y como hemos mencionado anteriormente, el deseo implica siempre la relación con otro. Es decir, el deseo se materializa en el vínculo con otros.

Este "otros" puede estar encarnado por los padres, la escuela, los compañeros de clase, un maestro en particular o cualquier otra persona con la que se genere un vínculo.

Si aplicamos al proceso de enseñanza-aprendizaje las nociones que hemos tratado acerca de la dialéctica del deseo, podemos poner de manifiesto la importancia del vínculo establecido entre docente y alumno, pues será en función de que otro desee algo que ello se hace deseable.

Sabemos también que una de las variantes del deseo es la búsqueda de reconocimiento en el otro. Por tanto, uno puede desear el saber buscando de esa manera el reconocimiento de algún otro.

Si pensamos esta cuestión en relación al acto educativo, podemos decir que lo más importante que un docente puede ofrecer a sus alumnos no es tanto su saber, sino su deseo por aquello de lo que se erige transmisor. Pero sabemos que sólo puede mostrarse deseante el que desea, y que sólo desea aquel que está en falta. Podemos decir que un buen docente es aquel que se muestra en falta de ese saber pero que, a su vez, transmite su pasión por el saber.

De manera que el deseo es algo que se construye, no viene dado y, en el mejor de los casos, puede devenir en deseo de saber. Además, el deseo y el deseo de saber se construyen en el vínculo con otros. El deseo es, por tanto, un fenómeno social.

Además, y tal y como hemos señalado anteriormente, el deseo está directamente concatenado a la cuestión Edípica. Esto nos lleva a considerar la conveniencia de analizar con atención el atravesamiento del niño por la complejidad edípica cuando su deseo de aprender compromete su funcionamiento intelectual, pues como veremos, será con la disolución de este complejo que el niño devendrá propietario de su propio deseo y, por tanto, de su deseo de aprender.

Veamos ahora en qué consiste lo que en psicoanálisis se denomina complejo de Edipo y sus implicaciones en el deseo de saber y en el proceso de aprendizaje.

##### *5. Freud y el Complejo de Edipo.*

El complejo de Edipo o también llamado conflicto edípico hace referencia a los sentimientos y las emociones que en un momento dado, -entre los tres y los seis años-, el niño pequeño siente respecto de sus padres.

La principal característica es que estos sentimientos que experimenta el niño son ambivalentes, pues surgen en él fuertes deseos amorosos pero también hostiles hacia sus figuras parentales.

Se utiliza el término complejo, derivado del latín *complexum* (abrazar, abarcar),<sup>1</sup> y hace referencia a algo que se compone de elementos diversos, en este caso, un conjunto que implica hechos, ideas, fenómenos y procesos.

El complejo de Edipo es considerado la piedra angular del psicoanálisis. Si bien la expresión no apareció en los trabajos de Freud hasta 1910, se pueden encontrar indicios de su origen en obras anteriores, y en ese año de 1910, ya había signos de la importancia central que iba a adquirir de allí en

---

<sup>1</sup> *Gran enciclopedia Larousse*. (1976). Barcelona: Editorial Planeta.

adelante en toda su obra y en la teoría psicoanalítica en general (Evans, 2007)<sup>1</sup>. Freud se sirvió del mito de Edipo de la mitología griega clásica, más concretamente, de la versión de Sófocles en la tragedia de Edipo Rey.

En términos generales, podría decirse que Freud define el complejo de Edipo como el deseo inconsciente de mantener una relación sexual incestuosa con el progenitor del sexo opuesto y el deseo, también inconsciente, de matar al progenitor del mismo sexo.

Si partimos del hecho de que para todo individuo la madre -o su función- es lo que da la vida, satisface las necesidades vitales, proporciona seguridad, calma las angustias, es la primera persona en torno a la que se erotizan las necesidades y un largo etc.. que va desde el nacimiento hasta la muerte (cuando alguien agoniza es frecuente escucharle invocar a la madre), cabe pensar que es difícil renunciar a eso objeto que, por supuesto, también es erótico y sexual, algo evidente en la clínica y, en particular, en la infantil.

A la objeción de eso que puede valer para el niño, no para la niña, Freud construye una explicación y una teoría de un complejo directo, inverso, simple y doble (Freud, 1923)<sup>2</sup>.

Según la teoría freudiana, este complejo, si bien queda reprimido o sepultado durante la latencia, nuevamente se vivencia llegada la pubertad. En esta ocasión, su resolución posibilitará la elección de objeto amoroso abriendo paso ya a la sexualidad adulta.

Nasio lo define como "el drama amoroso más célebre", y apunta que "el Edipo no es una cuestión de sentimientos y de ternura; es una cuestión de cuerpos, de deseos, de fantasías, de placer. Evidentemente, padres e hijos se aman tiernamente y pueden odiarse pero, en el interior del amor y del odio familiares, palpita el deseo sexual" (Nasio, 2013, p.14)<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup>Evans, D. (2007). *Diccionario introductorio de psicoanálisis lacaniano*. Buenos Aires: Paidós.

<sup>2</sup> Freud, S. (1923). El yo y el ello y otras obras. *Obras completas*, vol. XIX, Buenos Aires: Amorrortu (1992).

<sup>3</sup>Nasio, J. D. (2013). *El Edipo. El concepto crucial del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.

Pone en valor así una de las cuestiones más importantes de las que ya nos advirtió Freud cuando habla de la delgada línea fronteriza que separa la ternura y el amor de la sexualidad entre padres e hijos:

“Tal vez no se quiera identificar con el amor sexual los sentimientos de ternura y el aprecio que el niño alienta hacia las personas que lo cuidan; pero yo opino que una indagación psicológica más precisa establecerá esa identidad por encima de cualquier duda. El trato del niño con la persona que lo cuida es para él una fuente continua de excitación y de satisfacción sexuales a partir de las zonas erógenas, y tanto más por el hecho de que esa persona —por regla general, la madre— dirige sobre el niño sentimientos que brotan de su vida sexual, lo acaricia, lo besa y lo mece, y claramente lo toma como sustituto de un objeto sexual de pleno derecho. La madre se horrorizaría, probablemente, si se le esclareciese que con todas sus muestras de ternura despierta la pulsión sexual de su hijo y prepara su posterior intensidad” (Freud, 1905, p. 203)<sup>1</sup>.

El Edipo es un exceso. Un exceso de tensión sexual que el niño siente entre los tres y los cinco años hacia las personas que más quiere, -sus padres-, y que difícilmente puede esconder.

El niño edípico es ese niño que pide matrimonio a su madre, o ese que se interpone entre la madre y el padre cuando éste la va a besar. O esa feliz niña que ve en su padre un hombre a admirar y digno de ser amado por ella más que por cualquier otra mujer.

En el tiempo de atravesamiento del Edipo, el niño pequeño pasará de exhibir sus encantos a los adultos acaparando su atención a presentarse tímido y pudoroso.

Con la resolución del Edipo, el niño conocerá en sus propias carnes el pudor, el sentimiento de culpa, el sentido moral (superyo) y construirá su identidad sexual como hombre o como mujer.

---

<sup>1</sup> Freud, S. (1905). Metamorfosis de la pubertad. Tres ensayos de teoría sexual y otras obras. *Obras completas*, vol, VII, Buenos Aires: Amorrortu (1992).



Supone así el dominio de un deseo que desborda al niño, el paso de un deseo salvaje, prohibido e imposible a un deseo más socializado y posible. Esto, qué duda cabe, implica la renuncia a la satisfacción de nuestros deseos más profundos.

Según Freud, ningún niño escapa al Edipo, independientemente de que sea varón o niña, viva en un país o en otro, en una cultura u otra, y viva en la familia que viva.

Se trata pues de un fenómeno universal que ocurre con independencia de factores como la educación, la pertenencia étnica o la cultura. Ya habló sobre ello Levy Strauss<sup>1</sup> en la antropología y el estudio de las tribus del Amazonas al descubrir la universalidad de la prohibición del incesto.

Con todo, cabe decir, que el Edipo, además de ser un mito, una leyenda, y un concepto psicoanalítico, representa un momento fundamental en el proceso de constitución psíquica del niño. Es, por tanto, constitutivo y estructurante, pues introduce una interdicción en la constitución del psiquismo infantil.

Es la interdicción frente a un objeto lo que introduce la prohibición sobre algo y que, a su vez, abre la posibilidad frente a todo lo demás. El hecho de que la madre esté prohibida como objeto sexual para el niño es lo que posibilitará al niño, futuro hombre, buscar a su partenaire entre el resto de las mujeres. La prohibición recae así sobre una mujer, pero abre la posibilidad de desear alguna de entre todas las demás.

#### *6. Lacan y los tiempos lógicos del Edipo.*

El deseo de aprender del niño tiene que ver con su propio deseo, con el hecho de que el niño se haya constituido como sujeto deseante, es decir, que sus acciones respondan a su deseo y no a otro.

---

<sup>1</sup> Nota: Lévi-Strauss es uno de los primeros que científicamente explica la interdicción (prohibición) universal del incesto, y lo hace desde la teoría y desde los estudios empíricos, ya sea en el mismo momento para todas las culturas (es decir sincrónicamente) ya sea a lo largo de la evolución del ser humano y sus culturas (es decir: diacrónicamente).

Pero esto no ocurre así en una primera instancia. Para que el niño se constituya como sujeto deseante, antes ha debido de responder al deseo de otros.

En este sentido, y una vez revisadas las cuestiones fundamentales del complejo de Edipo en la teoría freudiana, conviene ahondar en la aportación que realiza Jacques Lacan al respecto, ya que su elaboración teórica brinda recursos interesantes para la comprensión de lo que acontece cuando un niño manifiesta dificultad en su atravesamiento de ese momento lógico.

Lacan aborda por primera vez el complejo de Edipo en su artículo de 1938 sobre la familia, y sostiene que el complejo de Edipo es el más importante de los tres "complejos familiares" tras el complejo de destete y el de la intrusión, que representa la experiencia del niño cuando comprueba que tiene un hermano por suponer el reconocimiento de un rival. Y dirá:

"Digamos que constituye una especie de pubertad psicológica, sumamente prematura (...) al fijar al niño, a través de un deseo sexual, al objeto más cercano que le ofrecen normalmente la presencia y el interés (referidas al progenitor del sexo opuesto), estas pulsiones constituyen la base del complejo; su frustración forma su nódulo (...). El niño relaciona esta frustración con un objeto tercero que las mismas condiciones de presencia y de interés le señalan normalmente como obstáculo para su satisfacción: el progenitor del mismo sexo". (Lacan, 1938)<sup>1</sup>.

En la década de 1950, Lacan comienza a desarrollar su propia concepción del complejo de Edipo y, aunque siempre sigue a Freud en cuanto a considerarlo el complejo central en el inconsciente, comienza a disentir en algunos puntos importantes.

Para Lacan, el complejo de Edipo es la estructura triangular paradigmática que pone fin a las relaciones duales que el niño pequeño ha mantenido hasta entonces, por lo general, con la madre. Así, lo fundamental en el complejo de Edipo para Lacan será ese término tercero, ese elemento que

---

<sup>1</sup> Lacan, J. (1938). *La familia*. Buenos Aires: Editorial Arganta (2010).

introduce la terceridad y hace de la relación dual entre madre e hijo una relación triangular.

En relación a esto, Lacan en el Seminario del 22 de enero de 1958 del Libro V<sup>1</sup> desarrolla toda una teoría del complejo de Edipo identificando en él tres tiempos en los que establece una secuencia de prioridades lógicas, que no cronológicas.

Esta secuencia lógica nos ayudará a vislumbrar los movimientos psíquicos que tiene que hacer el niño pequeño para transitar por el terreno que le llevará a constituirse como sujeto deseante y a la construcción de su propio deseo.

#### *6.1. Primer tiempo: tiempo fundante.*

En este primer tiempo el niño pequeño vive gracias al deseo que otros tienen hacia él. Como ya hemos visto anteriormente, será necesario, tanto o más que el ser alimentado, que alguien tenga algo de deseo para que pueda ser y constituirse. Nos referimos aquí a todo aquello que implica el significante Deseo de la madre y que ya hemos visto anteriormente.

De manera que en un primer momento, el niño para ser, para existir, dependerá del deseo que otros tienen para él por un lado y, por otro, el niño trabajará incesantemente para –de algún modo– vislumbrar algo acerca de cuál es ese deseo que tienen hacia él para así poder responder a éste.

Esta cuestión viene formulada bajo la interrogación *¿Qué quiere el Otro de mí? ¿Qué soy yo para el Otro?* Si el lugar de existencia está allí donde otros tienen deseo por él, el niño tratará de investigar acerca de ese deseo para ubicarse allí donde ellos le desean y garantizarse el ser. El niño buscará, a través de los indicios y las señales que esos otros le faciliten, dar significación a ese deseo.

---

<sup>1</sup> Lacan, J. (1957-1958). Libro 5: Las formaciones del inconsciente. *El seminario de Jacques Lacan*. Barcelona: Paidós (2013).

Podríamos decir que este momento lógico implica una manera de funcionamiento psíquico infantil singular también de este tiempo. Y que además, es fundamental y necesario, pues será gracias a que el niño busca responder al deseo de Otro, al deseo materno, que aceptará someterse a los requerimientos maternos.

Es desde este lugar que el niño renunciará a sus pulsiones y a las fuerzas internas más profundas para garantizarse el amor de su madre.

Si la madre tiene deseo por ese niño es porque está en falta y el niño buscará, con su presencia, colmar esa falta, tapan ese vacío, en definitiva, completarla.

El niño irá así a ocupar el lugar de falta en el deseo del Otro primordial, el Otro materno, a ocupar el lugar de *objeto de deseo* que la colme, la complete, creando así una ilusión de completud con la madre, la ilusión del dos en uno.

Conviene señalar que "ser" lo que completa algo tan fundamental para el niño como es la madre no es cualquier posición. Desde el punto de vista de la valoración narcisista, es ocupar un lugar absolutamente privilegiado y significado.

Esta posición de objeto de deseo del Otro, en psicoanálisis, se denomina *falo*, entendido éste como el significante del deseo del otro (Lacan 1958)<sup>1</sup>.

De modo que este primer tiempo vendría caracterizado por la dialéctica de tres elementos o términos: la madre- el hijo- el falo.

El *falo* vendrá a ser esa función fundamental a la cual se identifica imaginariamente el sujeto (Lacan, 1958)<sup>2</sup> en un momento inicial de su constitución.

---

<sup>1</sup> Lacan, J.(1958). La significación del falo. *Escritos II*. Madrid: Biblioteca Nueva (2013): 653-662.

<sup>2</sup> Lacan, J. (1957-1958). Libro 5: Las formaciones del inconsciente. *El seminario de Jacques Lacan*. Barcelona: Paidós (2013).

Si bien en un primer momento el niño busca ser el objeto que completa a la madre y que colma su deseo y, además, deberá ser así en un proceso normal de constitución psíquica en el niño, esto no puede mantenerse por mucho tiempo. Ya que en ese lugar el niño todavía no es él mismo, sino que él es a través del Otro.

Para que el niño pueda devenir sujeto –subjetivarse- y desear por sí mismo tendrá que poner tierra de por medio con respecto a ese deseo y ese lugar que ese Otro tiene para él. Es decir, será necesario atravesar por un proceso de separación que supondrá transitar por el segundo tiempo lógico.

### *6.2. Segundo tiempo: tiempo estructurante.*

Este segundo tiempo viene caracterizado por la introducción de un cuarto elemento, el de la *función paterna*, que establece un corte en esa fusión primaria entre madre e hijo.

Será fundamental para que se garantice el desarrollo psíquico del niño que éste lleve a cabo la separación con la madre, separarse de los significantes de su deseo y, para ello, necesitará de que alguien actúe la función paterna y establezca la interdicción entre madre e hijo.

En psicoanálisis hablamos de función, función paterna en este caso, por diferenciar de la figura del padre propiamente dicho. No se trataría así de una persona sino de una persona que encarna una función, que puede ser el padre biológico o cualquier otra persona.

La función paterna se trata de una función a la que se le atribuye la tarea de transmitir el orden generacional, ser el soporte de la ley y la autoridad y mostrarse como sujeto de deseo y modelo de identificación. De manera que en relación al padre, al igual que en relación a la madre, el individuo que lo encarna y la función que supone quedan desligadas (Plazaola, 2014).<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Plazaola, M. (2014). *Qué respuestas (y qué preguntas) en las subjetividades de nuestra época*. Material no publicado.

Pero de entre todas las funciones que se le atribuyen a la función paterna, hay una determinante, y esta es la de nominación. Si somos hijos de alguien, es porque alguien nos ha nominado como hijos dirá Doltó (1982).<sup>1</sup>

Cuando hablamos de nominación nos referimos a la nominación con nombre propio, ese que le distingue de todo lo demás, es decir, "*fulanito de tal*", aquella que designa el ser del sujeto.

Sobre este punto Colette Soler (2013)<sup>2</sup> hará una precisión fundamental cuando advierte de que no se trata de una nominación cualquiera, sino de una nominación que porta un deseo, un deseo no anónimo, en palabras de Lacan<sup>3</sup>. Dirá además que no se trata de una nominación voluntaria, calculada, ni calculable, sino que es un acontecimiento, una contingencia (Plazaola, 2014)<sup>4</sup>.

De manera que tratándose de una función y no de un agente en particular, podemos dar cuenta de los efectos de la función paterna al margen de que haya o no padre de la realidad.

Lacan distingue así el Nombre del Padre –significante que alude a la función paterna- del padre de la realidad:

"...distinción que puede parecerles un poco escolástica, del nombre-del-padre y del padre real, del nombre-del-padre en tanto que dado el caso puede faltar, y del padre que no puede tener tanta necesidad de estar ahí para que no falte. Voy pues a introducir lo que constituirá el objeto de mi lección la próxima vez, a saber lo que desde hoy intitulo: la metáfora paterna" (Lacan, 1958)<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> Doltó, F. (1982). *Seminario de psicoanálisis con niños*. Barcelona: Paidós.

<sup>2</sup> Soler, C. (2013). *Lacan, lo inconsciente reinventado*. Amorrortu: Madrid.

<sup>3</sup> Lacan, J. (1953). Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis. *Escritos 1*. Madrid, biblioteca Nueva (2013): 231-309.

<sup>4</sup> Plazaola, M. (2014). *Qué respuestas (y qué preguntas) en las subjetividades de nuestra época*. Material no publicado.

<sup>5</sup> Lacan, J. (1957-1958). Libro 5: Las formaciones del inconsciente. *El seminario de Jacques Lacan*. Barcelona: Paidós (2013).

Para que esta función tenga sus efectos, bastará con que la madre desee más allá de su propio hijo, es decir, que su deseo no se agote en deseo de hijo y tenga un deseo tercero, ya sea por el padre, por el trabajo, los estudios, o cualquier otra cosa.

Es decir, que la madre tenga algo que le haga levantar la mirada al horizonte y la saque del riesgo de quedarse en ese lugar de completud imaginaria haciendo fusión con su hijo.

En ocasiones podemos ver cómo el niño construye un síntoma que pone de manifiesto la dificultad que encuentra para salir de ese lugar de objeto de deseo. Morel hablará de *síntoma separador* para referirse a esos síntomas infantiles que ponen de manifiesto dificultades en esta operación (Morel, 2009)<sup>1</sup>.

Este segundo tiempo es de vital importancia en la constitución psíquica del niño, y se debe a que esta función paterna que interviene viene a instaurar una ley: la ley de la prohibición del incesto.

Es gracias a esta prohibición que puede surgir el deseo en el niño, el deseo que suscita aquello que nos es prohibido y que conlleva redirigir el deseo hacia otro lugar.

El padre interviene efectivamente como privador de la madre, en un doble sentido: en tanto priva al niño del objeto de su deseo y en tanto priva a la madre de su objeto fálico (Lacan, 1958)<sup>2</sup>.

De alguna manera, es gracias a esta función de corte que ejerce la función paterna que el niño sale de ese primer tiempo lógico del Edipo en el que busca responder al deseo materno para pasar a constituirse como sujeto deseante.

Cuando esta interdicción no opera, el niño, y así lo plantea Lacan, queda ubicado como objeto de deseo de la madre y, desde ese lugar, es imposible

---

<sup>1</sup> Morel, G. (2009). "La vida normal. Relats del Hospital d' Armentières". III Jornades de Treball en Clínica Psicoanalítica. Material no publicado.

<sup>2</sup> Lacan, J. (1957-1958). Libro 5: Las formaciones del inconsciente. *El seminario de Jacques Lacan*. Barcelona: Paidós (2013).

que pueda llegar a devenir sujeto y, por tanto, constituirse como sujeto deseante.

Es en este punto donde Lacan habla de la *metáfora paterna* que introduce por primera vez en 1957 en su Seminario IV (Lacan, 1957, p.379)<sup>1</sup> y que en 1958, en su Seminario V, continua elaborando su estructura.

Este concepto lacaniano viene a designar el carácter metafórico, es decir, sustitutivo, del complejo de Edipo e implica la sustitución de un significante por otro en lo que viene a ser el psiquismo infantil y que será posibilitador del adecuado desarrollo constitutivo.

La metáfora paterna es pues la sustitución de un significante que él denomina *Deseo de la madre* por otro significante *Nombre-del-Padre* que viene a representar la ley en el inconsciente estructurado como un lenguaje.

Lacan va más allá y advierte que, si esta metáfora paterna no opera, habrá *forclusión* (Lacan, 1956)<sup>2</sup> del significante Nombre del Padre. Esto significa que en el momento en que tuvo que operar esta función de corte no lo hizo y, de alguna manera, podríamos decir, se venció el plazo para que esta función tenga su efecto. Lacan toma el concepto del Derecho para rescatar la idea de que hay un tiempo para llevar a cabo esa acción, esa función, y fuera ya de ese tiempo, no hay manera ya de restaurarla.

El mecanismo de la forclusión supone un rechazo o repudio a la función paterna que viene representada por el significante fundamental Nombre del Padre e implica la ausencia de la ley en el registro simbólico. Las implicaciones clínicas de tal operación no son menores, ya que el lenguaje y el pensamiento del sujeto quedan abitados por el desorden, el desorden psíquico. Lacan, en sus primeros desarrollos, plantea la estructura de la psicosis como efecto de la forclusión del significante Nombre del Padre.

---

<sup>1</sup> Lacan, J. (1956-1957). Libro 4: La relación de objeto. *El seminario de Jacques Lacan*. Barcelona: Paidós (2008).

<sup>2</sup> Lacan, J. (1955-1956). Libro 3: Las Psicosis. *El seminario de Jacques Lacan*. Barcelona: Paidós (2013). Nota: Nota: Lacan habla por primera vez de forclusión en su última clase del Seminario III acerca de "Las psicosis" el 4 de julio de 1956.



Este vencimiento tendrá graves consecuencias en el proceso de constitución psíquica del niño, pues éste queda atrapado en ese primer tiempo del Edipo, es decir, atrapado en el deseo materno, en ese lugar de objeto de deseo desde donde le está totalmente imposibilitado todo acceso al campo del deseo propio y a la subjetivación.

Que se dé la metáfora paterna, es decir, esa sustitución significativa del Deseo de la madre al Nombre del Padre es lo que introduce al pequeño sujeto en el sentido, en la ley y en el deseo (Bonnaud, 2014)<sup>1</sup>.

Por todo esto, será clave considerar en el proceso educativo, cómo ha operado la metáfora paterna, sus déficits y sus fallas, ya que es la operación que va a posibilitar y a garantizarle al niño su subjetividad. Ocurre que no hay posibilidad de investigar o de aprender si no se produce la separación entre la madre y el niño, es decir, si no ha operado debidamente la metáfora paterna.

“Es en el nombre del padre en donde tenemos que reconocer el sostén de la función simbólica” dirá Lacan (1957)<sup>2</sup>. Y para ello el niño deberá transitar por ese segundo tiempo.

De manera que la metáfora paterna se convierte en el concepto que da cuenta de la función del complejo de Edipo y, más concretamente, de la función del padre, que se convierte al mismo tiempo en portador de la ley, en agente de corte entre la diada madre e hijo y, finalmente, en agente posibilitador del deseo para el niño y de la capacidad simbólica.

De modo que, mientras el significante Deseo de la madre es fundante, podríamos decir que el significante Nombre del Padre es estructurante, pues establece el orden y el sentido en el lenguaje, en el pensamiento y por tanto en el psiquismo infantil.

---

<sup>1</sup> Bonnaud, H. (2014). *El inconsciente del niño. Del síntoma al deseo de saber*. Gredos: Madrid.

<sup>2</sup> Lacan, J. (1957-1958). Libro 5: Las formaciones del inconsciente. *El seminario de Jacques Lacan*. Barcelona: Paidós (2013).

Es decir que, si bien para un niño es fundamental para su supervivencia psíquica ser deseado en un primer momento, tanto la teoría freudiana del complejo de Edipo como el concepto de metáfora paterna de Lacan ponen en evidencia la necesidad de un proceso de diferenciación, de separación. Sólo así será posible para el niño el acceso al deseo, la incorporación de la ley, la inmersión en la cultura, y el acceso al campo simbólico. Todos ellos logros imprescindibles para que el niño pueda progresar en sus aprendizajes.

Encontramos una explicación muy gráfica que hace Lacan de todo lo comentado en relación a lo que acontece en estos dos tiempos lógicos. Se trata de la metáfora de *La boca del cocodrilo y el palo de piedra* donde pone en relación el deseo de la madre y la función paterna:

¿Cuál es el papel de la madre? se pregunta Lacan:

“¿El papel de la madre? El papel de la madre es el deseo de la madre. El deseo de la madre no es algo que pueda soportarse tal cual, que pueda resultarles indiferente. Siempre produce estragos. Es estar dentro de la boca de un cocodrilo, eso es la madre. No se sabe qué mosca puede llegar a picarle de repente y va y cierra la boca. Eso es el deseo de la madre.”...

Introduce a continuación la metáfora paterna cuando dice:

...“Entonces traté de explicar que había algo tranquilizador. Hay un palo, de piedra por supuesto, que está ahí, en la boca y eso la contiene, la traba, es lo que se llama el falo. Es el palo que te protege sí, de repente, cierra la boca. Esto es hablar de la metáfora paterna” (Lacan, 1969-1970)<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Lacan, J. (1969-1970). Libro 17: El reverso del psicoanálisis. *El seminario de Jacques Lacan*. Barcelona: Paidós (2017).



Ilustración 11. Ilustración de la metáfora paterna, donde la boca del cocodrilo es el deseo de la madre y el palo de piedra es el falo, que vendrá a impedir que la boca se cierre.

### 6.3. Tercer tiempo: su declinación.

El tercer tiempo es el tiempo de la declinación de este complejo, si bien traduciendo con exactitud a Freud, sería el de su aniquilación, dando por sentado que el complejo debería quedar completamente resuelto. Freud sitúa la declinación en torno a los cinco años de edad del niño.

En su disolución, el complejo sucumbe a la represión y esto dará lugar al periodo de latencia, periodo fructífero para los aprendizajes, pues al quedar reprimido el conflicto psíquico, el niño no tendrá que ocuparse en su resolución y por tanto se le presenta un tiempo inestimable para llevar a cabo los aprendizajes y poner allí todos sus esfuerzos y energía. No es por casualidad que el periodo de latencia coincide con el ingreso a la escuela primaria.

En este tercer tiempo del Edipo tiene lugar otro complejo: el *complejo de Castración*. Se trata de un complejo que el niño deberá atravesar para aceptar la diferencia anatómica entre los sexos y lograr así su identidad sexual.

Lo más significativo de este tercer tiempo es lo siguiente: si bien decíamos que en el primer tiempo la madre estaba colmada por el hijo y que en el segundo tiempo –con la interdicción del padre– es el padre quien puede colmarla y ser el objeto de su deseo, en este tercer tiempo, ya no es el padre por sí mismo quien completa a la madre, sino que es algo que él tiene lo que la completa.

A esto que tiene pero que ya no es le llamamos *falo*, que viene a ser el representante del deseo del otro. Es esta transición de ser el falo a tener el falo lo relevante en este momento en el psiquismo del niño, pues es a partir de aquí que el niño ya no buscará ser el objeto de deseo para su madre sino que se identificará con la figura del padre, que él tampoco es, pero lo tiene.

De la disolución del complejo de Edipo nacerán dos instancias psíquicas: *el ideal del yo* y *el superyó*.

Es con el descubrimiento de la diferencia de los sexos, durante la fase fálica, cuando el niño y la niña adquieren un saber sobre la falta. Una falta que, como ya hemos visto, no es anatómica sino constitutiva de su estructura subjetiva.

Según como el niño atraviese los distintos tiempos lógicos del Edipo se definirá su estructura psíquica como neurótico, perverso o psicótico.

Freud denominó “novela familiar del neurótico” al relato que los pacientes hacen de este recorrido.

#### *7. El deseo y el deseo de saber, prerrequisito para el aprendizaje.*

Como hemos visto, es necesaria la operación de la metáfora paterna, o dicho de otro modo, es preciso que haya una terceridad, para que el niño pueda acceder al campo simbólico y, por tanto, disponga del requisito que le posibilite el aprendizaje.

Esto irremediablemente le lleva a hacer el pasaje por la experiencia de la falta (castración simbólica), pues no podrá desear aquel a quien nada le falta. Sólo atravesado por esa experiencia de falta estructural y

estructurante el niño podrá constituirse como sujeto deseante y podrá, por tanto, poner su deseo al servicio del saber.

“Si el niño se dedica únicamente a satisfacer las demandas del Otro, corre el riesgo de quedar entrampado en su status de objeto. Detrás de la demanda, deberá olfatear qué es lo que hay de deseo y qué es lo que hay de amor. Solamente al medir las incertidumbres y los límites del otro (su castración, digamos) podrá liberarse de su dominio y construirse como ser de deseo” Y concluye: “Para poder desear hay que pasar por la castración, para aprender hay que desear, para poder aprender hay que soportar la castración” (Kozameh, 2016)<sup>1</sup>.

En aquellos casos en los que las dificultades de aprendizaje, el bajo rendimiento escolar o incluso el fracaso escolar no responden a un déficit o disfunciones derivadas de causa orgánica, desde el paradigma psicoanalítico, cabe plantearse la posibilidad de que, tal vez, algo en relación a estos prerrequisitos esté comprometido y haciendo obstáculo en su funcionamiento intelectual.

Pero si el deseo es el deseo del otro, podemos pensar que en el proceso de aprendizaje de un niño, además de su deseo de aprender, están también implicados de alguna manera el deseo de aquellos otros que participan en torno a él: los padres y los maestros.

De manera que el funcionamiento intelectual de un niño o su rendimiento escolar podría situarse en un entramado en el que se ponen en juego, además su deseo en su singularidad, el deseo que padres y maestros tienen para él y en relación al saber.

De este lado, las dificultades escolares o el fracaso escolar nos llevaría a la pregunta en relación al deseo del Otro: *¿qué quiere el otro de mí?*. “Que aprenda”, “que saque buenas notas”, “que tenga éxito en el ámbito académico y profesional”, “que iguale o supere su trayectoria

---

<sup>1</sup> Kozameh, G. (2016). [NS/NC] *Pasión por la ignorancia*. Material no publicado. Recuperado de: <http://www.guillermokozameh.com/13/nsnc-pasion.por-la-ignorancia/>

*académica*”,....Esto nos remite a la demanda, a esa demanda que realizan padres y profesores en relación al aprendizaje.

Pero si “el deseo es la diferencia que resulta de la sustracción de la necesidad a la demanda” (Lacan, 1958, p. 658)<sup>1</sup>, estar bajo la presión de la demanda –“*estudia*”, “*saca buenas notas*”, ...- como formulación de la demanda de los padres o del entorno, puede llegar a obturar el deseo y a anular así todo interés epistemofílico y el deseo de saber.

Así, y desde la comprensión de la clínica psicoanalítica, manifestaciones como la apatía, la falta de interés por los aprendizajes o la falta de atención, pueden ser entendidas como una manera del niño de defenderse de esa demanda que lo aprisiona impidiendo así que circule el deseo.

Cordié pone en relación el síntoma del fracaso escolar con la anorexia, tal y como la explica Lacan, resaltando el hecho de que al igual que en la anorexia se cierra la boca, el sujeto puede negarse también a incorporar conocimientos con tal de hacer objeción a esa demanda.

“Lacan destaca que en el caso de la anoréxica, la demanda de la madre atiborrante no deja lugar para el deseo de alimentarse, la pulsión oral de la adolescente se expresa entonces en el “alimentarse con nada” (...). Cuando la pulsión de saber está interdicta el deseo se queda en la puerta, de la misma manera que el anoréxico no come nada, el sujeto en estado de anorexia escolar pondrá toda su energía para no saber nada (...) La razón de esta inhibición debemos buscarla por el lado de la demanda aplastante del otro, ya sea el “come” o el “aprende” (Cordié, 1994, p. 32)<sup>2</sup>.

Pero, ¿qué ha ocurrido con la demanda? Pues el niño ha estado siempre bajo la demanda del otro y no por ello eso le ha generado ningún síntoma.

---

<sup>1</sup> Lacan, J. (1958). La significación del falo. *Escritos 2*. Madrid: Biblioteca Nueva (2013).

<sup>2</sup> Cordié, A. (1994). *Los retrasados no existen. Psicoanálisis de niños con fracaso escolar*. Buenos Aires.: Nueva Visión.

Cordié (1994)<sup>1</sup> al respecto alude a que la demanda cambia de registro. Es decir, el niño ha podido satisfacer la demanda del otro durante un tiempo. Era el momento del "come", "haz cacas",.... Es decir, el momento de la demanda dirigida al control y al dominio de las pulsiones.

Es ahora, en este tiempo posterior, donde la demanda se transforma en "aprende", "estudia", "saca buenas notas",... Y esto ya no apunta a la pulsión, sino al deseo, y como ya sabemos, el deseo no se ordena y tampoco de domina.

Finalmente, cabe abordar la otra vertiente del deseo que mencionábamos anteriormente al hablar del deseo, "el deseo es el deseo del otro" en el sentido de que uno desea lo que otro desea. Es decir, sólo el objeto deseado por otro se hará deseable por uno. De esta manera, el saber será objeto de deseo en aquel niño que pueda dar cuenta del deseo por el saber en sus padres o en algún maestro.

---

<sup>1</sup> Cordié, A. (1994). *Los retrasados no existen. Psicoanálisis de niños con fracaso escolar*. Buenos Aires.: Nueva Visión

## 8. Casos clínicos.

### 8.1. BRUNO.

Bruno es un niño de 4 años que cursa segundo curso de Educación Infantil. Es su maestra quien realiza la demanda de intervención, pues lo conoce desde el curso pasado y, según ha observado, Bruno no avanza como debiera. Le preocupa sobre todo el área del lenguaje, -dirá que presenta un "retraso del lenguaje"- pero también su manera de estar en el aula y en la escuela en general.

Realizo alguna sesión de observación en el aula y encuentro a un niño que, aparentemente, se muestra sin intención comunicativa, pasivo, a la espera de consignas y órdenes del lado de la maestra. Se presenta sin intención, sin interés, y hace pensar que también sin deseo.

En relación al lenguaje Bruno tiene la articulación de un niño menor que él. No se entiende lo que dice y tiende al farfuleo. En ocasiones, ni siquiera responde cuando alguien se dirige a él y, todo ello, sin angustia aparente.

A descripción de la maestra, Bruno es un niño "muy sobreprotegido por sus padres, en especial por su madre" y, a diferencia de su hermana mayor que se presenta adulta y responsable, él se presenta como un bebé grande.

En las entrevistas mantenidas con los padres escucho algo de desconfianza en relación a la escuela. Ambos, aunque especialmente la madre, se muestran temerosos por los "peligros" que puede haber en la escuela -se refiere a accidentes, caídas-,... pero la desconfianza abarca también otros ámbitos como la suspicacia hacia la maestra o hacia la escuela como institución.

Según la madre, Bruno es capaz de hablar unos días pero otros no. "Unos días me cuenta lo que ha hecho en la escuela bien y otros no...no le salen las palabras" dice, y lo argumenta alegando "cambios lunáticos". Dice que el niño se cansa de hablar, "se cansa del esfuerzo" dice.

Es así como justifica el hecho de hablar por él. De manera que ella dice lo que ella cree que él va a decir y ella también interpreta el por qué su hijo



no habla. Pensando y hablando por él, la madre cumple así funciones en cuestiones que Bruno podría hacer por sí mismo.

Por otro lado, es ella quien le pone bajo la exigencia de que hable y quien le recrimina constantemente el hecho de no hacerlo. Escucho así algo de la incoherencia en relación a cómo es referido Bruno en palabras de su madre. Por un lado tiene un retraso porque "se cansa" y "pobrecito". Por otro lado, se queja de su retraso y se lo recrimina.

De manera que Bruno podría hablar. De hecho, a veces lo hace y otras veces lo hace de una manera infantilizada. No hay, además, motivos para pensar en causas orgánicas ni de discapacidad que justifiquen tal síntoma. Esto me lleva a pensar que, tal vez, algo del proceso de subjetivación del niño esté comprometido.

Si pensamos en el primer tiempo del Edipo, tiempo en el que el niño responde al deseo materno, podríamos pensar que Bruno ha captado algo de la dificultad de su madre de separarse de él, ya que lejos de posibilitarle la subjetivación y la individuación, ella habla y piensa por él. Tal vez es por eso que Bruno no muestra iniciativa en la escuela, ya que no está su madre para abrirle camino.

Bruno queda así ubicado en ese primer tiempo lógico, en el que queda colocado como objeto de deseo de la madre sin posibilidad de salir de ese lugar. Desde allí, el proceso de subjetivación queda interrumpido y las consecuencias en su desarrollo psíquico se manifiestan en su manera de hablar y de estar en el mundo.

En este caso, el trabajo con los padres, pero sobre todo, el trabajo con la madre en el que pudo hacer consciente algo de su dinámica inconsciente que había en juego en relación a este hijo y tomar recursos que le posibilitaron llevar a cabo ese proceso de separación imprescindible en la constitución psíquica de todo niño, tuvo efectos inmediatos en Bruno, quien comenzó a hablar con normalidad y a desenvolverse en el aula con una espontaneidad nueva en él.

## 8.2. AITOR.

Aitor es un niño de 10 años que cursa 5º de Educación Primaria. Su modo de estar en el aula es particular. De una manera u otra está en constante movimiento, agita los pies, se mueve de un lado al otro de su asiento, levanta la mano, se remanga las mangas. Además, interrumpe constantemente la dinámica de la clase con dudas, comentarios o preguntas. Diría que realiza una retransmisión en voz alta al grupo de todo lo que hace o piensa en cada momento. Es imposible no poner atención en otra parte que no sea en él. Aitor manifiesta una incontinencia de la pulsión que compromete su rendimiento escolar y hace obstáculo en el normal desarrollo de la clase dificultando, tanto la labor del profesor, como la participación y atención que requieren el resto de compañeros.

El padre de Aitor murió repentinamente cuando él tenía 5 años. Desde entonces ha vivido con su hermana menor y su madre y, desde hace poco, convive también con la nueva pareja de su madre.

La madre y su pareja describen a Aitor como un niño *"inquieto"*, *"hiperactivo"*, en continuo estado de excitación y en un estado de desasosiego y, en ocasiones, cierta angustia.

Hablan de las dificultades que encuentran a la hora de *"poner límites"* dicen, pues Aitor se enrabieta, se encoleriza y resulta difícil manejar las situaciones que se generan.

La actual pareja de la madre habla además de *"la baja tolerancia a la frustración de Aitor"*, un rasgo que a él mismo lo encoleriza.

La madre de Aitor se describe como *"muy familiar"* y reconoce tener un lazo excesivo con su familia de origen. Esto se presenta como una dificultad para su actual pareja, quien reclama su lugar en la familia de ésta y a la vez solicita límites en relación a la familia de origen, de la que se siente invadido en su intimidad y sin lugar por el hecho de ser *"de fuera"*.

Esta cuestión es motivo de dificultades y discusiones en la pareja que, en algún momento dado, llega incluso a romperse por estos motivos.

Tanto ella como él hablan, cada uno desde su lugar, de la dificultad de ella de dar acceso a una terceridad que fue interrumpida por la muerte del padre de los niños pero que ahora querría encarnar su actual pareja. Esta cuestión será el eje de la hipótesis que manejaremos en el trabajo en el caso de Aitor, si bien la intervención se realizó mayormente con su madre y su pareja.

Podríamos decir que la dificultad de la madre de posibilitar el acceso de la terceridad hace obstáculo en el tránsito de Aitor por la complejidad edípica donde, a falta del tres, dos son uno. De ahí su inquietud, su hiperactividad y su angustia.

### 8.3. JULEN.

Julen es un niño de 11 años que cursa 5º de Educación Primaria. Recibo la demanda de intervención a través de su madre que está preocupada por el estado de su hijo.

Dice que Julen se encuentra excesivamente cansado desde hace algún tiempo. Le han realizado pruebas médicas para descartar cuestiones como "*alergias, alguna alteración tiroidea, hepatitis e, incluso, leucemia*", cuenta la madre, pero "*todo ha salido bien*". Dice que le da Jalea Real.

Me cuenta que Julen viene teniendo "*episodios o crisis de tristeza*". Siempre ocurre estando en casa y, por lo general, por las noches.

Está llevando a Julen a Salud Mental y está siendo atendido por un psicólogo y un psiquiatra que hablan de un posible diagnóstico de "Depresión media" y lo han medicado con Sertralina.

Julen vive con sus padres y su hermano, tres años mayor que él. En alguna ocasión le llegó a decir a su madre "*tengo envidia de él*", refiriéndose a su hermano.

Su madre me cuenta que Julen suele querer ser el centro de atención. Esta cuestión también la refiere la maestra que dice que cuando no es así, Julen se queja, se enfada o se queda callado manifestando así su malestar. Julen busca ser protagonista y trata siempre de ser el "*jefecillo*" en clase. Tiende a mostrarse como "*el fuerte, el listo, el que tiene la razón*", según su maestra.

Cuando me reúno con Julen me cuenta que viene teniendo "*temporadas de tristeza*", y que tiene episodios en los que, de repente, se echa a llorar. Se encuentra "*cansado y triste*", dice. Al parecer, sus notas se han visto afectadas por ello aunque es un niño dice, "*de sobresalientes*".

Julen me cuenta que siempre tiene mocos. Está operado de vegetaciones y toma medicamentos que según él le "*quitan la energía*".

*"Me salen lágrimas de lo cansado que estoy, de sueño, no de que estoy triste"... "Esto me hace estar negativo". "Y luego, en casa, lloro por tristeza".*

Me cuenta que se encuentra muy cansado. *"Me mareo, me cuesta hasta abrir los ojos"*. Pasa casi toda la semana cansado: *"el sábado también, el domingo a veces, el lunes estoy muerto"*.

En reuniones que mantengo con la madre de Julen ésta me cuenta que a Julen *"le cuesta encontrar su lugar"*. Según ella, *"el mundo es de los listos y los trabajadores"* y así se lo transmite a su hijo.

A lo largo de las sesiones de trabajo con Julen, éste me va contando cómo es su jornada semanal. Acude a la ikastola y rinde a tope. Después, cada día tiene una o dos extraescolares que lo dejan *"agotado"*: música, clarinete, coro, fútbol, danzas,...

Me cuenta que suele *"llevar unas tablas en la cabeza"* para saber qué tiene que hacer cada día. Es como si construyera unas tablas con las actividades que debe de realizar cada día o cada semana.

Esto lo sume en una presión enorme, no hay tiempo para el descanso, para el ocio, para parar y perder el tiempo. *"Cuando pierdo el tiempo es como que rompo la tabla"* dirá. Y lo dice como si eso supusiera un fracaso, no llegar, no estar a la altura. Esto es de tal manera que cualquier imprevisto que tenga a lo largo del día lo descompensa y le pone muy nervioso.

*"Tengo que aprovechar el tiempo porque tengo muy poco"* dice. *"Tengo muchas cosas que hacer"*. Por supuesto el descanso para Julen no es una necesidad, es una pérdida de tiempo.

De esta manera Julen se mueve a diario en una dialéctica complicada: si acude al partido de fútbol, por ejemplo, acaba agotado y eso lo deprime. Si no acude, para poder así descansar un poco y no acabar reventado, no puede soportar perderselo, no estar, no cumplir la tabla y, por tanto, esta opción también lo sume en la tristeza. Se encuentra así sin alternativa, pues llegados a este punto, haga lo que haga, quedará en evidencia su castración, su falta, el no todo, y lo deprimirá.

El día a día de Julen es de una actividad y exigencia tal que, de vez en cuando, su cuerpo le pone límite, es decir, enferma. Allí donde él no puede poner límite, su cuerpo cae rendido y se para. Estos son los episodios de agotamiento y de tristeza que él refiere.

En una de las sesiones a las que acude Julen lo encuentro excesivamente agotado y debilitado. Tanto es así que le pauto unos días de descanso, "de baja", y llamo a su padre para que acuda a recogerlo. Esta intervención tiene sus efectos, pues supone un límite allí donde todo es posible y donde gobierna la omnipotencia.

Para Julen todo es del campo del deber. Incluso divertirse y salir con sus amigos lo formula como un deber. "*Tengo que pasármelo bien*" o "*tengo que salir con mis amigos*" son frases repetidas en él. Este es otro de los mensajes que recibirá de su madre quien, -según se desprende de sus palabras-, no quiere otra cosa que situar a su hijo en el lugar de líder en su grupo de amigos.

Julen me habla también de las crisis que suele tener en casa, "*siempre me ocurre en casa*" dice. Se deprime, llora y grita "*perdonadme*", "*no quiero hacer esto*", "*no quiero que os preocupéis por mí*",...

Dice que es en casa donde le viene "*todo lo negativo*". "*Empiezo a llorar, me cabreo por todo, con mi madre, mi hermano, mi padre,...*". "*Empiezo a llorar de que me quiero morir*". "*Un poco como que me hago la víctima, porque no tendría que estar así*"...."*Y ya me quedo a gusto*".

Cuando eso ocurre su madre le dice que "*todo está bien*", pero él lo ve "*todo mal*".

"*¿Por qué me pasa esto a mí?*" dirá. También dice que le pone triste "*ir a ayudas*" refiriéndose a la atención que recibe por mi parte o por los profesionales de Salud Mental. Incluso suele pedirme que le reciba en la hora del recreo "*para así no perder clase*".

"*Me gustaría ser él*" llega a decir. Se refiere a su hermano. "*Es más guapo, está más flaco, sale mucho con amigos,...*".

Suele hablar de sus amigos y de las salidas que hacen. Escucho en sus palabras un uso algo instrumental de las relaciones de amistad, pues dice interesarle más estar con fulano que con mengano por el tema de la "popularidad". Habla así de sus compañeros de clase como "los populares" por un lado y los "pelados y pringados" por otro. Este lenguaje lo escucho también en la madre, quien hace comentarios como "con los amigos Julen está de líder".

Julen está en la certeza de que él lo sabe todo y de que él lo puede todo. Desde ese lugar parece estar respondiendo al deseo materno en el subyace la exigencia de ser "listo" y "trabajador" para garantizarse un lugar en el mundo, ese que le ofrece su madre con sus palabras: "el mundo es de los listos y los trabajadores".

Él pretende así ser el más listo y el más trabajador desde una posición omnipotente y consiguiente exigencia ilimitada que, en ocasiones, lo lleva a la melancolía. Se mueve así entre el todo y la nada y, en ambos lugares, enferma. En uno de agotamiento, en el otro, de tristeza.

Curiosamente, la madre, quien tiene altas expectativas sobre él y mucha exigencia, lo encuentra enfermo únicamente cuando se melancoliza y no cuando está sumido bajo la presión.

Podríamos decir que Julen hace un intento desesperado por satisfacer el deseo de la madre y mostrarse todopoderoso. Es por ello que antes de hacerse cargo de la castración, enferma, interpretando el discurso de la madre para con él como un chantaje donde, si no es "perfecto" no es nada, y cae en el vacío.

Por otro lado el espejo en que trata de reflejarse es el de su hermano al que atribuye la perfección que él no logra. El ideal es posible y alcanzable en su hermano. Y ese ideal asegura ser el objeto privilegiado de la madre y que Julen aspira alcanzar.

Julen deberá pasar de la dialéctica de omnipotencia-impotencia a la dialéctica de lo posible y lo imposible y pasar del "tengo que" al "me

apetece o no me apetece”, despegarse de la exigencia materna y pasar al campo el deseo: su deseo particular, singular y subjetivo.

Curiosamente, y a pesar de que por las palabras de Julen podemos deducir que hay un sufrimiento psíquico muy importante en él, sus profesores, en el aula, no han apreciado nada preocupante e, incluso, manifiestan su extrañeza cuando conocen que lo estoy atendiendo.

Y es que para Julen, eso que desea alcanzar es posible y es lo “normal”, con lo que no se cuestiona su anhelo sino su impotencia en alcanzarlo. Es esto lo que queda en evidencia para con los demás, a los que transmite una imagen de ser un buen chico, un chico normal, abnegado y esforzado por cumplir las exigencias maternas, que de algún modo, convergen (en fondo no en la forma) con las exigencias escolares.



#### 8.4. JOKIN.

Jokin tiene 11 años y cursa 6º de Educación Primaria. Se trata de un niño retraído, tímido y con importantes dificultades para relacionarse de una manera natural con sus compañeros y con los referentes educativos.

Comienzo a atenderle de manera individual al observar -es imposible no hacerlo- que padece de diversos tics: cierra los ojos, levanta las cejas, eleva el hombro izquierdo, baja la cabeza. Todo este conjunto de tics podría ser compatible con un Trastorno de Guilles de la Tourette. Además presenta una importante inhibición que lo hace mostrarse retraído y aparentemente sumiso.

En la escuela dicen que "*desde siempre ha sido un niño raro*" y, tal vez por eso, por considerarlo que él es así -"raro"- ningún profesor ha hecho una demanda de intervención. De manera que hago un señalamiento del síntoma y planteo la posibilidad de que suponga un malestar y sufrimiento importante para Jokin, con el que no tiene por qué vivir. Planteo así la posibilidad de iniciar una intervención con él.

No cabe duda de que estas cuestiones que presenta y que es imposible de eludir para nadie, le hacen obstáculo, tanto para desarrollarse a nivel social como para desenvolverse de una manera más natural en el ámbito escolar. Su tutora cree que no accederá a hablar conmigo y que la ayuda que le brindo de poco servirá.

Hablo con Jokin y le planteo la posibilidad de juntarnos para hablar. Él, a diferencia del pronóstico que había hecho su profesora, accede con agrado.

Jokin me cuenta que vive con sus padres. El padre, con quien comparte nombre, es camionero de profesión y pasa muchas noches fuera de casa. Es la madre quien se ha ocupado siempre de las labores domésticas y también de atender a Jokin.

Me cuenta que hace tiempo que viene teniendo pesadillas. "*Sueño que alguien me sigue o que vienen a por mí*". "*Que entra gente en mi casa, ... a*

*secuestrarme". "Es un hombre,...un desconocido,...a lo mejor un extranjero" dice.*

Habla de este sueño en varias ocasiones, pues es un sueño que se repite. *"Soñaba que entraba en mi casa a por mí,....gritaba, gritaba mi nombre,... Rompía las puertas. Yo cogía un vaso y se lo tiraba,... y después, me desperté".*

Me cuenta que lleva mal *"los nervios"*. Se pone nervioso, como él dice, cuando tiene exámenes pero también *"cuando me dejan sólo"*. Me cuenta que antes le ponía nervioso hablar con la gente. Él ve que se avergüenza y que, sin embargo, sus compañeros no. Dice ponerse nervioso, sobre todo, con los compañeros y con la gente que no conoce. *"Con la gente que no conozco me tendría que importar menos y sin embargo,..."*. Dice que cree que le ocurre esto desde los 7 años o así. Que antes probablemente también, pero que no lo recuerda.

Le ofrezco la posibilidad de vernos semanalmente y mantener una sesión en la que él pueda hablarme de lo que le preocupa bajo un marco de confidencialidad.

A lo largo de la intervención realizada con Jokin él va hablando de las cuestiones que le molestan o que le preocupan. Destaco a continuación algunas de las cuestiones escuchadas y observadas.

Nos vemos los lunes y, muchas veces, me cuenta cómo ha ido el fin de semana a nivel deportivo, su gran afición. Sigue el fútbol, Moto GP y la Fórmula 1. De mayor le gustaría ser *"periodista deportivo, comentarista de fútbol o Guardia Civil,...para detener a la gente. Mi padre conoce a dos"*.

Es en relación al deporte que escucho en él algo de la confrontación con su padre. El padre es del Barça, Jokin del Madrid. En la Fórmula 1 el padre va con Fernando Alonso, Jokin con Sebastian Vettel. Cuando hay tenis, el padre apuesta por Nadal, Jokin por su rival, Djocovic. En la moto GP, uno apuesta por Lorenzo, el otro por Rossi. *"Soy todo lo contrario al aita" dice. "Sólo coincidimos en la Selección española"*.

Ambos ven juntos los programas deportivos y rivalizan el uno con el otro a través de sus equipos o ídolos deportivos, deseando incluso que se le pinche la rueda al rival o cosas así.

Me cuenta del padre que éste se enfada mucho con él. *"También es nervioso"* dice. *"Se enfada mucho, se enfada mucho por no hacerle caso"*. En este momento, a modo de jaculatoria, le escucho decir *"a veces me mojo"*. Esta cuestión tomará sentido posteriormente a través de la información recibida de los padres de Jokin. Y sigue diciendo *"Me dice que haga los deberes y no le hago caso,...pero luego los hago cuando quiero"*.

Dice que su padre le *"ciriquea"*. *"Yo le pego,...él me manda"*. *"Yo me enfado y le digo tonto"*. *"Él se enfada y me manda a la cocina"*. La madre parece ser más condescendiente y permisiva con él. Dice ponerse de su lado cuando se enfadan su padre y él.

De la información aportada por los padres destaco lo siguiente:

Jokin fue prematuro y nació con una anomalía congénita en la abertura de la uretra. Debido esta afección padece síntomas como un rociado anormal de la orina o el tener que orinar sentado. De más pequeño se orinaba y mojaba los pantalones. La madre cuenta que Jokin dice, en ocasiones, que él no tiene como los otros. Ya desde muy pequeñito fue sometido a diversas intervenciones quirúrgicas.

La madre relata en relación a las intervenciones de Jokin que *"el médico se lo llevó a operar;... desde entonces cogió miedo a la gente"*. *"Se lo llevó llorando, berreando,... Tenía tres añitos"* cuenta.

El padre reconoce ponerse frenético con los tics de Jokin. Habla también de su relación con él: *"reconozco que soy muy recto"*, *"me cabreo con él"*, *"dice ya sé, y resulta que no sabe, y eso me cabrea"*. *"Me tiene miedo, porque le obligo a hacer las cosas"*, *"él me hace que te jodan con el dedo"*. *"Siempre ha estado entre algodones"*. *"Tiene miedos,.. ¿miedo de qué?"*.

Además se queja de no poder ver el deporte en la TV porque Jokin le molesta continuamente. *"Parece un comentarista, no te deja escuchar el"*

*partido*” se queja. Echa juramentos continuamente: “*Ostia, me cago en Dios, hijo de puta*”. La madre dice que el padre también lo hace.

Cuenta el padre que en casa Jokin es un “*pequeño dictador*”, que contrasta con la manera en que se presenta fuera de casa, en la escuela, más sumiso, retraído y aparentemente algo sometido. “*Jokin tiene que tener siempre la última palabra*” “*siempre tiene que tener la razón*”. Si le dicen algo, “*se enfada*” dicen.

Cuentan que Jokin duerme con su madre. En realidad es la madre quien se mete en la cama de Jokin. Lo justifican por los miedos que pasa Jokin a la hora de dormir. También lo sostienen por miedo a que dejándolo sólo duerma menos y empiece a ir mal en la escuela. “*Porque si no, llora o protesta y no se duerme*”. Dicen que Jokin dice “*Me siento muy solo y muy triste*”. “*Qué asco, otra vez a dormir*”, “*qué asco, ya de noche*”. Hablamos de la conveniencia de que cada uno duerma en su cama. Los padres no lo tienen claro y esto llevará su tiempo.

Los padres cuentan unos acontecimientos familiares ocurridos en el último tiempo en relación a la familia de origen de la madre, con quienes Jokin ha convivido mucho: la abuela y dos tíos solteros.

Analfabetos los tres, Jokin solía jugar a ser el profesor y les enseñaba. Jokin era así “*el que sabía*” en el ámbito familiar, mientras el resto de los miembros eran analfabetos o poco ilustrados. Describen este rol que tomaba Jokin como algo un tanto sádico.

La muerte de la abuela desencadena en poco tiempo la muerte de los dos tíos por causas “*desconocidas*” y algo oscuras. Es así que, en cuestión de dos años, desaparecen tres miembros de la familia con quien Jokin se relacionaba y con quienes tenía un lugar particular, pues además de ser familiares eran también sus “*alumnos*”. De todo esto los padres deciden no hablar con Jokin. Eso no impedirá que Jokin sepa algo.

Capturado así por la pregunta existencial *¿qué quiere el otro de mí?* Jokin encarna el deseo familiar erigiéndose en el lugar del saber y rescatando a la familia del analfabetismo.

Por otro lado, está en juego la rivalidad con el padre con quien Jokin busca el encuentro para confrontarse. Por suerte, el padre pelea, hace oposición, aunque, en ocasiones, pareciera que da la batalla por perdida, pues queda desautorizado en las palabras de la madre continuamente.

Pero ante esa madre que invade la cama de su hijo de 11 años a diario, a Jokin no le queda otra salida que hacer ese reclamo al padre para que le ponga en su lugar y le ayude a salir de "*la boca del cocodrilo*" que dirá Lacan (1969-1970)<sup>1</sup>.

A final de curso Jokin dice estar "*más tranquilo*" a diferencia de "*antes, los nervios que tenía y eso,...*". Además, los tics y la jaculatoria han remitido considerablemente y este hecho es observado, tanto por los profesores como por los padres. Estos refieren además verlo mucho mejor. Dicen que le ven tomando la iniciativa para quedar con amigos y con más iniciativa para las cosas en general.

En cuanto al hecho de dormir, Jokin cuenta que ya duerme sólo. "*Yo también quería hacerme el duro, si no, nunca lo conseguiría hacer*" (se refiere a dormir sólo). "*Mejor así, a mi bola, mejor para mí, menos chapa*". Cuenta, sin embargo, que a su madre le está costando más porque "*se queja de que duerme poco por los ronquidos del aita*".

---

<sup>1</sup> Lacan, J. (1969-1970). Libro 17: El reverso del psicoanálisis. *El seminario de Jacques Lacan*. Barcelona: Paidós (2017).

## PARTE IV: A MODO DE CONCLUSIÓN

---

1. Análisis y teorización de una experiencia clínica .....	279
2. ¿Por qué el psicoanálisis?.....	280
3. La causalidad psíquica en las dificultades de aprendizaje .....	281
4. La conquista de los prerrequisitos psíquicos como condición para el aprendizaje.....	282
5. La comprensión de la singularidad en la consideración de las necesidades educativas (NEE y NEAE).....	285
6. Implicaciones de la comprensión de las dificultades de aprendizaje como síntoma .....	287
7. El marco psicoanalítico en la intervención psicopedagógica .....	289
8. Aportaciones del psicoanálisis en relación al vínculo educativo .....	291
9. La formación de maestros, docentes y orientadores.....	293
10. Propuesta de un enfoque clínico para la psicopedagogía en el marco escolar .....	294
11. Nuevas vías de estudio e investigación.....	295



Voy a tratar de hacer una conclusión a modo de recapitulación de los puntos que mejor muestran el recorrido llevado a cabo, que se inicia con una experiencia clínico-educativa de varios años y que culmina con este trabajo de elaboración teórica y relectura de esa experiencia previa.

### *1. Análisis y teorización de una experiencia clínica.*

Este trabajo es una elaboración teórica y clínica donde he tratado de poner en articulación la teoría con la experiencia clínica de una década de trabajo como orientadora escolar orientada desde un enfoque psicoanalítico, en el que he pretendido profundizar en la teoría a partir de la clínica, a la vez que volver a revisar la experiencia realizada.

La práctica clínica y, sobre todo, en el caso por caso, si bien requiere imprescindiblemente de unos conocimientos teóricos que la nutren y la ordenan exige, frecuentemente, un funcionamiento que va más allá de cualquier previsión.

Esto es una evidencia y un principio fundamental de la práctica orientada por el paradigma psicoanalítico, aquel que trata la singularidad, a la que no ha doxa que límite. Así lo recuerda Lacan remitiéndose a los albores del conocimiento de la Grecia Clásica: “La meta y la paradoja de *Menón* es mostrarnos que la episteme, el saber ligado por una coherencia formal, no abarca todo el campo de la experiencia humana, y en particular que no hay una episteme que realiza a la perfección la *areté*<sup>1</sup> de esa experiencia” (Lacan, 1954, p. 31)<sup>2</sup>.

Uno de los propósitos de este trabajo ha consistido en profundizar, ordenar y tratar de articular los constructos teóricos que he manejado en mi labor como orientadora escolar en la atención a niños con dificultades de aprendizaje tratando de, a través de esa articulación, mostrar el proceso de constitución psíquica del niño y sus avatares.

---

<sup>1</sup> *Areté*: término griego ambiguo que se puede traducir como excelencia en una función o cumplimiento acabado de un quehacer.

<sup>2</sup> Lacan (1954-1955). Libro 2. El Yo en la Teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica. *El seminario de Jacques Lacan*. Barcelona: Paidós (2012).



Por otro lado, y en relación a lo mencionado en el apartado dedicado a los objetivos de este trabajo, cabe decir que, si bien no ha sido un objetivo pretendido mostrar la eficacia del psicoanálisis, podemos desprender de los resultados de las intervenciones expuestas que el paradigma psicoanalítico tiene mucho que decir en relación a la comprensión de las dificultades de aprendizaje y que la práctica así orientada tiene sus efectos en los niños.

En cualquier caso, y dado que el trabajo realizado desde postulados psicoanalíticos nos lleva a contemplar y a abordar la singularidad y la particularidad en el 1 a 1, es ahí también donde debemos dar cuenta de sus efectos y de su eficacia, de la que podremos hablar siempre en el *après coup* o resignificación.

De los casos aquí desarrollados y de sus efectos podemos generalizar y concluir que el paradigma psicoanalítico y su práctica ofrecen recursos y resultados muy considerables, tanto desde el punto de vista clínico como educativo, en la intervención de las dificultades de aprendizaje en el marco escolar, que si bien puede resultar novedoso en nuestro contexto, es una práctica habitual en el sistema educativo de países como Francia o Argentina.

## 2. ¿Por qué el psicoanálisis?

Como postulado fundamental diría que entiendo como la manera más adecuada de abordar con eficacia la problemática de las dificultades de aprendizaje aquella que trata de entender cada caso en su singularidad y en su biografía, considerando el proceso de constitución psíquica del niño y sus avatares y dificultades.

Desde mi punto de vista, la teoría que mejor se adecua a este modo de entender los fenómenos de las dificultades de aprendizaje es la teoría psicoanalítica porque permite aislar y detectar momentos lógicos, no siempre manifiestos, en el desarrollo de la constitución psíquica del niño que, como hemos podido ver, intervienen y hacen obstáculo en el proceso de aprendizaje.

Esta teoría describe y explica estos momentos constitutivos que, si bien pueden parecer algo alejados del proceso de aprendizaje, su comprensión y abordaje resultan fundamentales para que un niño pueda disponerse a aprender en las mejores condiciones y para detectar y abordar allí donde encuentra dificultades.

Por ello en este trabajo les he dado a estos momentos lógicos la categoría de "prerrequisito psíquico" entendiéndolo que las conquistas que el niño hace en cada uno de esos momentos son los recursos que requerirá para el aprendizaje.

A lo largo del trabajo muestro, ejemplificando a través de los casos la experiencia clínico-educativa, cómo se comprende y aborda esta problemática y los avatares en la conquista de esos prerrequisitos.

De esta manera y, sin pretender ninguna demostración estadística, sino como consecuencia de la descripción de cada caso, -ya que es la singularidad y no la generalidad lo que nos interesa-, se ponen de manifiesto los efectos de este abordaje con indicadores genéricos.

En este punto creo que las críticas que se hacen desde puntos de vista más científicos a los postulados psicoanalíticos no restan eficacia a este modo de abordar la problemática ya que, en el caso a caso, podemos dar clara cuenta de que el trabajo desde estos postulados tiene sus efectos, tal y como han manifestado tanto los niños como sus padres y maestros.

### *3. La causalidad psíquica en las dificultades de aprendizaje.*

La hipótesis fundamental que me ha llevado al desarrollo de este trabajo es la de considerar que hay una causalidad psíquica implícita en las dificultades de aprendizaje, de manera que la conflictiva psíquica puede interferir en el adecuado funcionamiento intelectual.

Podemos decir por tanto que las dificultades psíquicas que un niño puede tener en un momento dado de su constitución psíquica pueden manifestarse bajo la forma de dificultades de aprendizaje o bajo rendimiento escolar.

Algo de esto se ha verificado en los casos expuestos a lo largo del trabajo, donde dificultades psíquicas diferentes se ponen de manifiesto en lo que tiene que ver con lo escolar. Asier, atrapado en la búsqueda de un lugar de existencia se bate en duelo a cada momento, instalado en una rivalidad que le hace sufrir y que le impide poner atención en clase, ya que, mientras su lugar de existencia esté en juego, no podrá poner su inteligencia al servicio de los aprendizajes (ver p. 104).

Marco, sin embargo, no ha podido hacerse con recursos simbólicos suficientes que le posibiliten ordenar su psiquismo y, por tanto, ordenar el mundo que le rodea y el conocimiento. Su cuaderno da cuenta de su desorden psíquico. Sin recursos para simbolizar y metaforizar, a Marco la realidad le resulta abrumadora y angustiante y la exigencia escolar escapa a sus posibilidades (ver p. 217).

#### *4. La conquista de los prerrequisitos psíquicos como condición para el aprendizaje.*

Si bien la casuística, como es frecuente en la clínica, nos presenta situaciones variopintas de diversa gravedad, pero siempre diferentes, en mi experiencia de trabajo he podido constatar que, en relación al aprendizaje, había unos momentos lógicos de la constitución psíquica infantil especialmente comprometidos.

Es por ello que en este trabajo les he dado el estatuto de prerrequisitos psíquicos para el aprendizaje y los he abordado estableciendo cuatro capítulos, buscando así respetar los tiempos lógicos de la constitución infantil:

- La construcción de la subjetividad y la formación del yo.
- El advenimiento del niño al lenguaje su adquisición y la adquisición de la función simbólica.
- La curiosidad sexual infantil, y
- El deseo de saber.

He ilustrado con viñetas clínicas la importancia de estos prerrequisitos en el aprendizaje y la vida escolar de algunos niños que presentaban, en un momento dado de su escolaridad, dificultades en el aprendizaje.

Entre la casuística expuesta, encontramos niños cuyas manifestaciones sintomáticas son consecuencia de avatares en la conquista de los primeros momentos constitutivos y que nos llevan a pensar en la psicosis infantil como estructura. Se trata de niños que presentan graves dificultades en el ordenamiento de su psiquismo y en la capacidad simbólica y que, por tanto, tienen muy comprometida su capacidad intelectual y dificultado su proceso de aprendizaje, como es el caso de Unai (ver p. 160), Adrián (ver p. 171) o Marco (ver p. 217).

Dificultades menores en esos estadios primeros pueden presentarse bajo la forma de manifestaciones sintomáticas como son los avatares en la identificación, la rivalidad o la pregunta por la existencia, como hemos podido ver en los casos de Asier (p. 104), Maialen (p. 108) o Irati (p. 112).

Una vez conquistados la imagen -que lleva al niño a la construcción de su subjetividad- y el símbolo -que le posibilita la representación mental-, el niño está en disposición de preguntarse, siendo las preguntas por la existencia las que le empujan hacia el interés por el conocimiento y a la construcción de sus propias teorías.

Paradójicamente, hay un momento en el que el niño se confronta, al mismo tiempo, con la necesidad de saber y un no querer saber, pues el trasfondo del saber está el saber acerca de la castración, de la falta estructurante, y esto no es sin angustia. Esto le llevará a mantenerse al mismo tiempo entre el saber (pues él sabe sus propias teorías) y el no saber (tratando de no dar cabida a la versión oficial), posición que tendrá irremediablemente que resolver, a través del mecanismo de la represión, para poder poner el conocimiento y su capacidad de pensar al servicio de los aprendizajes.

Ésta es una de las cuestiones que se pone de manifiesto en el paso de la etapa de Educación Infantil a Educación Primaria en aquellos niños que, inteligentes, comienzan a mostrar resistencias en la incorporación de los

primeros aprendizajes escolares, como hemos podido ver en el caso de Nahia (ver p. 211).

Es el deseo, el deseo por el saber, lo que está comprometido en otros muchos casos en los que, alumnos inteligentes, manifiestan dificultades de aprendizaje o fracasan en la escuela y que guarda relación con la última conquista que deberá hacer el niño: constituirse como sujeto deseante.

Por ello, resulta clave para el proceso educativo considerar cómo opera la llamada función paterna, su déficit y sus fallas para dar cuenta de la construcción del deseo en el niño ya que, como hemos podido ver, puede tomar la deriva del deseo de saber, pero también la de no querer saber.

De modo que el niño deberá dejar de responder al deseo materno para poder construir y responder a su propio deseo. Cuando el niño encuentra dificultades en este pasaje puede manifestar diversos síntomas como hemos podido ver en Aitor, que a falta de la intervención de una terceridad su acceso al deseo queda obstaculizado (ver p. 265), o Julen, que no puede desprenderse de los significantes maternos que lo llevan a mantener una posición de omnipotencia que le hace enfermar (ver p. 267) o Jokin, cuyo síntoma denuncia a gritos estar atrapado en la boca del cocodrilo (ver p. 272).

La pregunta por el deseo comporta una fundamental ignorancia sobre sí mismo y las satisfacciones que se buscan (Aromí, 2003, p. 128)<sup>1</sup>. Responder al deseo de los padres, además de ser complicado puede, en un momento dado, llevar a un niño a un lugar de perjuicio para sí mismo, como es el caso de Oihan, que denuncia el equívoco de los maestros y la escuela cuestionando y poniendo en tela de juicio su autoridad (ver p. 223). “Hay niños que siguen siendo malos estudiantes por respeto a la imagen que sus profesores tienen de ellos” nos advierte Meirieu (2008, pág 41)<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Aromí, A. (2003). ¿De dónde parte el psicoanálisis?. En: Tizio, H. (2003). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.

<sup>2</sup> Meirieu, P. (2008). *Frankenstein educador*. Barcelona: Editorial Laertes.

*5. La comprensión de la singularidad en la consideración de las Necesidades Educativas (NEE y NEAE).*

A través de los casos clínicos hemos podido poner de relieve algo que habíamos mencionado en la teoría y es la especificidad del psicoanálisis en cuanto a la comprensión de la singularidad. Aunque los síntomas o trastornos puedan clasificarse descriptivamente de modo similar, articular el síntoma con la biografía o el discurso, en cada caso, le brinda una comprensión a cada sujeto singular.

Como hemos podido ver en esta pequeña muestra, son muchos los casos en los que la manifestación sintomática de los niños era parecida, -la falta de atención, el bajo rendimiento- y, sin embargo, las causas que llevaban a cada uno de los niños a padecer esos mismos síntomas respondían a una conflictiva psíquica particular de cada niño, y por tanto, diferente.

Pensemos si no en los casos de los niños que venían diagnosticados de "Trastornos por Déficit de Atención con Hiperactividad" y las causas que motivaban su malestar psíquico como en el caso de Adrián, el niño al que su desorden psíquico le impide incluso filiarse (ver p. 171) o Martín, que construye un síntoma separador que nos advierte de las dificultades que encuentra para su subjetivación separado de su madre (ver p. 176), o Marco que, abrumado por un real imposible de simbolizar, hace en la escuela lo que puede (ver p.217) o Aitor, que manifiesta, a través de esa inquietud, un malestar que remite a las dificultades que acontecen en lo familiar (ver p. 265).

Por estos motivos considero que, tanto la manera de observar y evaluar como la manera de intervenir, tienen que particularizarse y adaptarse a cada niño, porque si tratamos de intervenir contemplando la singularidad de cada niño, no cabe recurrir a abordajes estándar, a protocolos o a "pautas de actuación" (como suele decirse a menudo en la escuela) donde subyace la idea de las categorías como "*los hiperactivos*", "*los disléxicos*", o "*los del grupo de refuerzo*", como si todos fueran iguales entre sí.

Ya Hipócrates, padre de la medicina decía que “el alimento de un hombre es el veneno de otro” significando que lo que es adecuado para un sujeto puede no serlo para otro. Por otro lado, el mismo procedimiento de agrupar y de clasificar lleva implícita la negación de la particularidad, y eso no es sin efectos en los niños. Varios autores apuntan esta idea en relación a que las clasificaciones borran lo que hay de subjetividad, en definitiva, borran al sujeto (Mannoni, 1976<sup>1</sup>; Janin, 2008<sup>2</sup>).

No se trata de no recurrir a criterios diagnósticos ni a instrumentos estandarizados. La misma administración nos requiere a los profesionales trabajar con un lenguaje común para la gestión de los recursos y la organización escolar. Pero consideramos que, si bien su uso es necesario, es preciso ser cuidadosos.

En opinión de Rodulfo (1989)<sup>3</sup>, la referencia psicopatológica es muy importante, siempre y cuando se reconozca la poca importancia que tiene; sin sus categorizaciones faltaría cierto mapa y, por eso, el psicoanálisis no pudo desprenderse por entero de los encuadramientos psiquiátricos. Sin ciertas categorizaciones nos perderíamos o no podríamos teorizar, nos perderíamos en una serie de prácticas caseras, de artesanías de momento, pero no hay que dar por esas categorizaciones más de lo que valen, advierte.

Esto nos lleva a plantearnos que, tal vez en el marco de la escuela, y por el hecho de no ser éste un marco clínico, cabría considerar la posibilidad de poner en circulación nuevamente una terminología más pedagógica, como es la de las Necesidades Educativas Especiales y Específicas y evitar el uso de terminología psicopatológica o psiquiátrica que lleva implícitas otras connotaciones que escapan a un marco normalizado como es la escuela.

---

<sup>1</sup> Mannoni, M. (1976). *El niño, su "enfermedad" y los otros*. Buenos Aires: Nueva Visión (2004).

<sup>2</sup> Janin, B. (2008). *Niños desatentos e hiperactivos TDA/TDAH. Reflexiones críticas acerca del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad*. Madrid: Noveduc.

<sup>3</sup> Rodulfo (1989). *El niño y el significante. Un estudio sobre las funciones del jugar en la constitución temprana*. Buenos Aires: Paidós (2016).

*6. Implicaciones de la comprensión de las dificultades de aprendizaje como síntoma.*

Sostenemos que el conocimiento teórico del proceso de constitución psíquica del niño hace posible que se observe y se escuchen, más allá de lo observable y manifiesto, manifestaciones del sufrimiento y de malestar psíquico infantil.

Comprender esas manifestaciones como síntoma, como señal observable de cuestiones latentes, frente a la comprensión del signo, posibilita el abordaje del malestar psíquico que se puede tratar y curar, frente al abordaje de un trastorno que lleva implícita la connotación, en muchos casos o con la perspectiva de descubrimientos venideros, de algo orgánico y, por lo tanto, cronificable.

Trabajar sobre los prerequisites de la constitución psíquica y de la inteligencia permite diferenciar entre los llamados "trastornos del aprendizaje" y lo que podemos conceptualizar en términos de dificultades en la constitución psíquica, y que Bleichmar (2009)<sup>1</sup> designa como "trastornos en la constitución de la inteligencia".

A partir de todo lo expuesto, suponemos que, tal vez, algo de esto esté en juego ante la falta de "altas" o mejorías<sup>2</sup> que se dan entre los niños que son atendidos en la escuela y que, por lo general, una vez que son considerados "Alumnos con Necesidades Educativas Especiales o Específicas" arrastran esta denominación a lo largo de toda su escolaridad.

Por otro lado, apuntar a la particularidad y a la subjetividad del niño, tanto a la hora de comprender lo que le pasa como a la hora de abordarlo, le hace al niño también responsable en relación a lo que le pasa, posibilitando así un cambio de posicionamiento frente a la consideración de un trastorno.

---

<sup>1</sup> Bleichmar, S. (2009). *Inteligencia y simbolización. Una perspectiva analítica*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

<sup>2</sup> Nota: la Administración que gestiona los datos diagnósticos y recursos asignados para la atención a la diversidad no tiene contemplado ni recoge este indicador.



Bajo la consideración de trastorno, podemos decir que el niño padece un mal que le es ajeno y queda en un estado de indefensión. "*Soy disléxico*" o "*Tengo déficit de atención*" y que, en ocasiones, lo escuchamos desde la vertiente del argumento o la justificación. "*Es que soy hiperactivo*" decía un niño de 10 años para justificar un episodio de agresividad hacia su maestra, o "*es que no me he tomado la pastilla*" decía otro para justificar que no atendía en clase.

El niño que se nombra a sí mismo identificándose con una entidad psicopatológica se supone siendo un rasgo que lo borra como sujeto, pero que a la vez, lo ubica en un lugar. De manera que pierde el nombre propio pero adquiere una identidad que lo ubica en la invalidez y, en algunos casos también, en la dependencia a un fármaco.

De modo que el orden causal se invierte. Ya no es que un niño tiene tales manifestaciones sino que, a partir de las manifestaciones, se construye una identidad que se vuelve causa de todo lo que le ocurre. Se eluden así todas las determinaciones intra e intersubjetivas, como si los síntomas se dieran en un sujeto sin conflictos internos y aislado de un contexto (Janin, 2008)<sup>1</sup>.

De modo que una categoría descriptiva –el diagnóstico de TDA-H, por ejemplo-, pasa a ser explicativa: "*no atiende porque es TDA-H*", borrando así toda responsabilidad subjetiva. "*Es que no me he tomado la pastilla*" decía otro niño- eludiendo aquella parte en la que él mismo queda concernido con aquello que le pasa.

Ya Freud y, también Lacan, hacen referencia en sus trabajos a la participación del sujeto en su proceso de curación y a la responsabilidad en aquello que le pasa. "De nuestra posición de sujetos somos siempre responsables" formulará Lacan (1966)<sup>2</sup> y que puede derivarse de la ley freudiana que dice: es la ley de Freud enfrentarse con el propio deseo y

---

<sup>1</sup> Janin, B. (2008). *Niños desatentos e hiperactivos TDA/TDAH. Reflexiones críticas acerca del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad*. Madrid: Noveduc.

<sup>2</sup> Lacan, J. (1966). La ciencia y la verdad. *Escritos 2*. Madrid: Biblioteca Nueva, Siglo XXI (2013): pp. 813-834.

asumir sus consecuencias. Es desde ahí desde donde debe plantearse la intervención, también en la clínica infantil.

### *7. El marco psicoanalítico en la intervención psicopedagógica.*

Si hay algo de lo que podemos dar cuenta a través del análisis de los casos es que, efectivamente, el decir de los niños, y en ocasiones también, en el decir de los padres y maestros, podemos encontrar las claves del conflicto psíquico o la dificultad que el niño atraviesa y que nos remite a algún momento de su constitución psíquica.

Consideramos que es en ese punto, tanto en la observación de las manifestaciones sintomáticas como en la escucha del discurso del niño, donde el paradigma psicoanalítico nos ofrece soporte y recursos para, por un lado, instalar un tiempo de ver, y por otro lado, ofrece recursos comprensivos para explicar(nos) lo que puede estar aconteciendo sin el apremio que nos lleve a precipitarnos al diagnóstico o a la clasificación.

La escucha implica un posicionamiento concreto e implica una premisa básica que es la de dejar de lado el lugar de saber (saber lo que le pasa al alumno) para poder escuchar lo que el niño tiene que decir. Sólo de esta manera podremos brindarle al alumno la oportunidad de interrogarse sobre aquello que le ocurre. Este posicionamiento de escucha queda lejos por tanto de asumir un lugar de posesión de saber sobre el otro, ese del que se desprende la posición de "Yo sé lo que te pasa" y que toman muchos profesionales de la salud y la educación. Posibilitar un espacio de escucha supone aceptar la singularidad y la particularidad de cada alumno como sujeto único y en relación con su historia (Suescun, 2015)<sup>1</sup>.

En relación a la espera y el respeto por el tiempo del niño en su singularidad, podemos hablar de la concepción del tiempo lógico de Lacan (1945)<sup>2</sup>, por sus implicaciones también en el trabajo educativo, en la que

---

<sup>1</sup> Suescun, R. (2015). *El valor de la escucha en la escuela*. Material no publicado.

<sup>2</sup> Lacan, J. (1945). El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada. *Escritos 1*. Madrid: Biblioteca Nueva, Siglo XXI (2013): pp. 193- 208.

plantea la inclusión del tiempo en la lógica. Lacan califica el tiempo del sujeto como tiempo lógico, que no es ni el tiempo objetivo y tampoco responde a un sentimiento subjetivo. Se trata, más bien, de una estructura dialéctica del tiempo, en la que distingue tres momentos y que podemos trasladar al trabajo educativo. Se trata así de un primer instante para VER, de un tiempo para COMPRENDER y, finalmente, un momento de CONCLUIR.

Trabajar bajo las coordenadas del tiempo lógico posibilita establecer tiempos para observar y escuchar, tiempos para poner en juego la palabra, para interrogarse y tratar de comprender y, finalmente, y sin caer en la precipitación, un tiempo para concluir.

Por otro lado, podríamos decir que, a la manera de un análisis, las intervenciones realizadas con estos niños se han llevado a cabo bajo los efectos de la transferencia, que si bien es un término propio del encuadre psicoanalítico y no es nuestra intención hacer psicoanálisis en la escuela, explica algo de lo que acontece en esas sesiones individuales.

Parece que, bajo el marco de confidencialidad y de una actitud de escucha y de deseo por conocer lo que le pasa, el niño se pone a hablar. Hemos visto cómo, incluso cuando el síntoma tenía que ver con el mutismo, -es el caso de Nahia-, la niña encuentra en ese espacio un lugar donde poder hablar y dar cuenta de sus malestares (ver p. 211). Adrián acudía al despacho preguntando "*¿cuándo me toca contigo?...es que tengo un desorden en la cabeza...*" (ver, p. 171).

Esto nos hace pensar que la posición ética que toma quien ocupa ese lugar de escucha, de respeto por los tiempos de cada sujeto y de deseo por saber algo de eso que le hace sufrir, en sí mismo, tiene sus efectos, de los que efectivamente, no podremos dar cuenta más que *après coup*.

La confidencialidad, la escucha y el hecho de instalar unos tiempos, la frecuencia de las sesiones y el compromiso tomado por ambas partes (orientadora- niño) son condiciones de un encuadre que, a menudo, en la dinámica de un centro escolar, son difíciles de garantizar. La carga de trabajo, la presión de las demandas del profesorado, las interrupciones

constantes de gente que entra al despacho, las llamadas telefónicas, ..... son artefactos de los que es difícil abstraerse.

#### 8. Aportaciones del psicoanálisis en relación al vínculo educativo.

De la misma manera que los orientadores, los educadores, maestros y docentes también necesitan de un tiempo para desarrollar su tarea, para pensar, para entender, para ofrecer un tiempo a los tiempos de la educación de cada sujeto. Éstas son condiciones necesarias para que su acción educativa permita inscribir la particularidad del sujeto produciendo efectos de promoción y no de cronificación (Medel, 2003)<sup>1</sup>.

Sabemos desde Freud que educar está entre las profesiones imposibles, junto a gobernar y psicoanalizar de las que hablaba Kant, precisamente porque existe algo en ellas que no se obtiene. El límite en la educación es que todo en el niño no es educable, ya que es algo que concierne a las particularidades de cada cual y hace que un niño sea diferente de otro (Aromí, 2003)<sup>2</sup>. Si educar es imposible es porque algo no se logra. Por bien que se haga, por conocimientos que se tenga, por buena voluntad que se ponga, el resultado nunca es completamente satisfactorio (De Julián, 2007)<sup>3</sup>.

De modo que, tal y como nos advierte Meirieu (2008)<sup>4</sup>, hay que admitir que lo normal en educación es que la cosa no funcione. Lo normal es que el alumno se resista, se esconda o se rebele, como en el caso de Oihan (ver p. 223). "Lo normal es que el alumno que se construye frente a nosotros no se deje llevar, o incluso se nos oponga, a veces, simplemente, para

---

<sup>1</sup> Medel, E. (2003). Experiencias: Trabajo educativo con adolescentes. En: Tizio, H. (2003). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.

<sup>2</sup> Aromí, A. (2003). ¿De dónde parte el psicoanálisis?. En: Tizio, H. (2003). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.

<sup>3</sup> De Julián, J. M<sup>a</sup>. ¿Qué concierne al acto educativo? En: *Educación, gobernar, psicoanalizar ¿Es posible? XVII Jornadas de Clínica Psicoanalítica 2007*. Pamplona. Autoedición.

<sup>4</sup> Meirieu, P. (2008). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.

recordarnos que no es un objeto en construcción, sino un sujeto que se construye" (p. 73) y se constituye.

El niño acude a la escuela para adquirir el patrimonio cultural que le precede. En el primer tramo de la infancia, los maestros concurren para el niño al lugar de los padres, es decir, se convierten en representantes de los padres y reciben "una suerte de herencia de sentimientos, a cuya adquisición ellos han contribuido poco" (Freud, 1914, p. 249)<sup>1</sup>. Por ello, el niño convoca al educador a un lugar que para él es familiar, pero que para el educador resulta muy enigmático (Ramírez, 2003)<sup>2</sup>, tal y como hemos podido ver en el caso de Maialen (ver p. 108), por ejemplo, que coloca a la maestra en el mismo lugar que la madre y busca, respondiendo al deseo de ambas, un lugar de existencia en la diferencia con su hermana.

Freud dirá (Freud, 1913)<sup>3</sup> que los adultos no entienden a los niños porque han dejado de entender su propia infancia porque, en realidad, su infancia ha sido reprimida y señala que el maestro, en su labor educativa,

- debe discernir la peculiaridad constitucional del niño,
- debe poder deducir por pequeños detalles qué se juega en ese momento en su inacabada vida anímica
- y ha de hacer que su acto discurra entre el amor y la autoridad (Freud, 1933)<sup>4</sup>.

Es decir, la labor del maestro incluye saber algo acerca del momento constitutivo del niño y de su particularidad.

A este respecto se pronuncia también Meirieu (2008)<sup>1</sup> cuando propone cambiar la concepción de la educación como "fabricación" y tener en cuenta

---

<sup>1</sup> Freud, S. (1914). Sobre la psicología colegial. *Obras completas*, vol. XIII, Buenos Aires: Amorrortu (1991).

<sup>2</sup> Ramírez, L. (2003). Experiencias. Los niños y los adolescentes de hoy. En: Tizio, H. (2003). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.

<sup>3</sup> Freud, S. (1913). El interés por el psicoanálisis. *Obras completas*, vol. XIII, Buenos Aires: Amorrortu (1991).

<sup>4</sup> Freud, S. (1933). Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis. 34<sup>o</sup> Conferencia: Esclarecimientos, aplicaciones, orientaciones. *Obras completas*, vol. XXII, Buenos Aires: Amorrortu (1991).

ciertas consideraciones, entre las que destaca, la importancia de hallar en cada niño aquello que lo particulariza, que lo hace único, lo que le identifica.

Si en la primera infancia los maestros vienen a representar a los padres en su función, según se acerca la adolescencia, los docentes se convierten, al igual que los padres, en "representantes de los adultos", tal y como lo dirá Freud (1914, p. 248).

Pensamos que esto acontece bajo las manifestaciones sintomáticas y los episodios de violencia de Oihan, que reclama para él otro lugar diferente al que le han dado sus padres y sus maestros llevándolos al límite y poniendo de manifiesto las cosas que, a su parecer, no hacen bien.

Sea en la infancia o sea en la adolescencia, para el psicoanálisis, la relación que se establece entre el profesor y el alumno, el vínculo educativo, es lo que hará posible que pueda haber transmisión del conocimiento, que como hemos visto, no será sin el deseo.

Podemos considerar que la formación de todo educador debe pasar por el conocimiento de la vida infantil, pero también de un saber de uno mismo, con sus deseos, carencias y limitaciones. Saber que el niño aprende por identificación (identificación con un rasgo, un significante), por búsqueda de reconocimiento (que se le reconozca desde un lugar de saber, por ejemplo) o por deseo, deseo de saber, le posibilita al educador tomar posición al respecto e intervenir considerando estas cuestiones, abriendo nuevas vías para que el acto educativo funcione.

#### *9. La formación de maestros, docentes y orientadores.*

Considero que el conocimiento teórico que aporta el paradigma psicoanalítico en relación a la constitución psíquica del niño y la consideración de que la conflictiva psíquica puede estar detrás de las dificultades de aprendizaje puede contribuir a una mejor detección del malestar psíquico infantil.

---

<sup>1</sup> Meirieu, P. (2008). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.

No se trata de hacer un psicoanálisis en la escuela, sino de utilizar los recursos teóricos y clínicos para la comprensión y el abordaje de las dificultades de aprendizaje en el marco de la escuela y, desde ese lugar, plantear preguntas y promover la reflexión.

Creo que la supervisión de casos puede ser una vía adecuada y enriquecedora de formación para los docentes y una manera de poner en relación la práctica con la teoría y viceversa. Considero que evaluar y reflexionar acerca de la propia labor es la mejor manera de formarse como profesional, tanto en el ámbito clínico como en el ámbito escolar.

#### *10. Propuesta de un enfoque clínico para la psicopedagogía en el marco escolar.*

Un enfoque clínico es un enfoque que se preocupa por entender a un sujeto, su sufrimiento y sus dificultades de manera singular, lo cual no quiere decir que no se alcance un cierto grado de generalidad pero, en todo caso, no se trata de una generalidad en el sentido de ley general.

Según la definición de Schlemenson (2009)<sup>1</sup>, la clínica psicopedagógica tiene por objeto el alivio del sufrimiento psíquico producido por las restricciones en la productividad simbólica que alteran y fracturan el aprendizaje escolar. La palabra clínica remite a la escucha particular de lo que dice y siente un sujeto y a la posibilidad de teorizar de manera suficiente a partir de allí. El adjetivo clínica hace referencia así a una postura, a una ética, a un modo de ver las situaciones y de intervenir.

Un abordaje clínico se pregunta por la causa y apunta hacia allí su abordaje. Son intervenciones que tratan de hallar y de abordar la conflictiva psíquica que subyace a las dificultades de aprendizaje, yendo más allá de las manifestaciones sintomáticas observables.

---

<sup>1</sup> Schlemenson, S. (2009). *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. Buenos Aires: Paidós.

Como ya hemos mencionado anteriormente, si bien en nuestro contexto puede resultar novedoso, países como Francia o Argentina, entre otros, llevan a cabo este tipo de intervenciones en el marco escolar.

Son muchas las experiencias que se recogen en investigaciones en el ámbito de la psicopedagogía que dan cuenta de las bondades del enfoque clínico en el abordaje de las dificultades de aprendizaje (Mannoni, 1985<sup>1</sup>; Luzuriaga, 1998<sup>2</sup>, Cordié, 1994<sup>3</sup>, C.P.H., 1997<sup>4</sup>, Leserre, 2001<sup>5</sup>, Janin, 2008<sup>6</sup>, Schlemenson, 2009<sup>7</sup> y 2013<sup>8</sup>, entre otros).

En cualquier caso, no hay que perder de vista que el trabajo sobre lo psíquico no es un complemento del trabajo educativo, en el sentido de completar la parte faltante para obtener el *todo*. Se trata, más bien, de que cada niño pueda hacer un recorrido en cada uno de esos lugares (Troianovski, 2003)<sup>9</sup>.

### *11. Nuevas vías de estudio e investigación.*

Esta tesis, en su hipótesis y objetivos principales, abre nuevos cauces de investigación y pone de relieve la importancia de una comprensión estructural de la problemática del niño escolar. Por otro lado, pretende

<sup>1</sup> Mannoni, M. (1985). *Un saber que no se sabe. La experiencia analítica*. Barcelona: Gedisa (2002).

<sup>2</sup> Luzuriaga, I. (1998). *La inteligencia contra sí misma. El niño que no aprende*. Madrid: Biblioteca Nueva (2008).

<sup>3</sup> Cordié, A. (1994). *Los retrasados no existen. Psicoanálisis de niños con fracaso escolar*. Buenos aires: Nueva Visión.

<sup>4</sup> Centro Pequeño Hans (1997). *El niño y el lazo social. II Jornadas del Instituto del Campo Freudiano*. Buenos Aires: Atuel.

<sup>5</sup> Leserre, A. (2001). *Temas Cruciales III: Fracaso Escolar*. Buenos Aires: Atuel.

<sup>6</sup> Janin, B. (2008). *Niños desatentos e Hiperactivos TDA/TDAH. Reflexiones críticas del Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad*. Madrid: Noveduc.

<sup>7</sup> Schlemenson, S. (2009). *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. Buenos Aires: Paidós.

<sup>8</sup> Schlemenson, S. (2013). *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica*. Buenos Aires: Paidós Educador.

<sup>9</sup> Troianovski, L. (2003). *Experiencias: El sujeto del inconsciente*. En: Tizio, H. (2003). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.



impulsar el uso del punto de vista del método clínico, tanto en el ámbito de la intervención psicopedagógica como en el de la investigación.

Se nos plantean así nuevas vías de estudio y trabajo como son, por ejemplo:

- el uso de los recursos teórico-clínicos en el diseño de la respuesta educativa y curricular de los niños con necesidades educativas especiales y específicas,
- la conveniencia y viabilidad de la formación de los docentes en el campo de la clínica psicoanalítica,
- la reflexión en relación a la conveniencia o no de la integración de los niños con trastornos graves, y
- el estudio de la necesidad de centros clínico-pedagógicos para la mejora de la atención de niños con trastornos graves en su constitución psíquica.

Este trabajo nos abre, además, la posibilidad de seguir profundizando en los conceptos teóricos aquí tratados desde una vertiente pedagógica y educativa con el fin de lograr una mejor comprensión de los diversos fenómenos individuales y sociales que acontecen en el marco escolar.

## BIBLIOGRAFÍA

---



- Aguirre, T. (2011). *Más allá del fracaso escolar*. Material no publicado. Recuperado de: [http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/bitstream/10819/1185/1/Más Allá Fracaso Aguirre 2011.pdf](http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/bitstream/10819/1185/1/Más_Allá_Fracaso_Aguirre_2011.pdf)
- American Psychiatric Association (APA). (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-V*. Argentina: Ed. Médica Panamericana.
- American Psychiatric Association (APA). (2002). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-IV-TR*. Barcelona: Masson.
- Aromí, A. (2003). ¿De dónde parte el psicoanálisis?. En: Tizio, H. (2003). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa
- Askofaré, S. (1994). Mythe, science et psychanalyse, du savoir à la lettre. *Cuarto. Revue de l'école de la Cause Freudienne*. ACF Belgique, Diciembre (56), 69-72.
- Ávila Espada, A. (1994). Contribuciones de la investigación sobre la psicoterapia psicoanalítica (pp.625-666). En: Ávila Espada, A.; Bullich, J. (comps). (1994). *Manual de técnicas de psicoterapia. Un enfoque psicoanalítico*. Madrid: Siglo XXI.
- Bateman, B. (1973). Educational implications of minimal brain dysfunction. En: F de la Cruz, B. Fox y R. Roberts (Eds). *Minimal brain dysfunction*, Annals of the New York: Academic Press of Sciences, 204.
- Bettelheim, B. (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica Grijalbo Mondadori (1994).
- Bleichmar, N.; Lieberman, C. (2001). *El psicoanálisis después de Freud*. Buenos Aires: Paidós.
- Bleichmar, S. (2009). *Inteligencia y simbolización. Una perspectiva psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós.
- Blinder, C.; Knobel, J.; Siquier, M<sup>a</sup> L. (2004). *Clínica psicoanalítica con niños*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Bonnaud, H. (2014). *El inconsciente del niño. Del síntoma al deseo de saber*. Madrid: Editorial Gredos.
- Bowlby, J. (1993). *El Apego. El apego y la pérdida I*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.
- Bucay, J. (2008). *El elefante encadenado*. Colombia: Océano travesía.
- Bunge, M. (1969). *La investigación científica*. Barcelona: Editorial Ariel (1980).
- Carbonell, N.; Ruiz, I. (2013). *No todo sobre el autismo*. Madrid: Editorial Gredos.
- Carl Ueberreuter (1977). *Cuentos de los Hermanos Grimm*. Barcelona: Editorial Noguer.
- Castillo, M<sup>a</sup> I.; Gómez, E. (2004). Las peculiaridades de la investigación en Psicoanálisis. *Terapia Psicológica*, vol. 22, núm. 1, 2004, pp. 25-32. Sociedad chilena de Psicología Clínica. Santiago, Chile. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78522103>.
- Centro Pequeño Hans (1997). *El niño y el lazo social. II Jornadas del Instituto del Campo Freudiano*. Buenos Aires: Atuel.

Colín, A. (2016). El cuerpo, la noción lacaniana "lalengue" y el transativismo. *Revista Affectio Societatis*, Vol. 13, Nº 25, PP. 203-219, julio-diciembre 2016. Colombia: Departamento de Psicoanálisis, Universidad de Antioquia.

Cordié, A. (1994). *Los retrasados no existen. Psicoanálisis de niños con fracaso escolar*. Buenos Aires: Nueva Visión.

De Ajuriaguerra, J. (1993). *Manual de Psiquiatría Infantil*. Barcelona: Masson.

De Julián, J. M<sup>a</sup> (2007). ¿Qué concierne al acto educativo? En: *Educación, gobernar, psicoanalizar ¿Es posible? XVII Jornadas de Clínica Psicoanalítica 2007*. Pamplona. Autoedición

De Saussure, Ferdinand (1945). *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Losada.

Dolto, F. (1982). *Seminario de psicoanálisis con niños*. Barcelona: Paidós.

Evans, D. (2007). *Diccionario introductorio de psicoanálisis lacaniano*. Buenos Aires: Paidós.

Ferrer, N. (2014). *Psicoanálisis con niños y adolescentes*. Barcelona: Acto.

Fresler, A. (2008). *El niño en análisis y el lugar de los padres*. Buenos Aires: Paidós.

Freud, S. (1905). La sexualidad infantil. Tres ensayos de teoría sexual y otras obras. *Obras Completas*, vol. VII, Buenos Aires: Amorrortu (1992).

-(1905). Metamorfosis de la pubertad. Tres ensayos de teoría sexual y otras obras. *Obras completas*, vol. VII, Buenos Aires: Amorrortu (1992).

-(1905). Sobre psicoterapia. *Obras completas*, Vol. VII. Buenos Aires: Amorrortu (1992).

-(1907). El esclarecimiento sexual del niño (Carta abierta al doctor M. Fürst). *Obras Completas*, vol. IX, Buenos Aires: Amorrortu (1992).

-(1908). Análisis de la fobia de un niño de cinco años (el pequeño Hans). *Obras completas*, vol. IX, Buenos Aires: Amorrortu (1992).

-(1908). Sobre las teorías sexuales infantiles. *Obras Completas*, vol. IX, Buenos Aires: Amorrortu (1992).

-(1910). Cinco conferencias sobre psicoanálisis. Conferencia III. *Obras completas*, Vol. XI, Buenos Aires: Amorrortu (1991).

-(1910). Contribuciones para un debate sobre el suicidio. *Obras completas*, vol. XI, Buenos Aires: Amorrortu (1991).

-(1913). El interés por el psicoanálisis. *Obras completas*, vol. XIII, Buenos Aires: Amorrortu (1991).

-(1914). Sobre la psicología colegial. *Obras completas*, vol. XII, Buenos Aires: Amorrortu (1991).

-(1915). La investigación sexual infantil. Tres ensayos de teoría sexual y otras obras. *Obras Completas*, vol. VII, Buenos Aires: Amorrortu (1992).

- (1915). La investigación sexual infantil. Tres ensayos de teoría sexual y otras obras. *Obras Completas*, vol. VII, Buenos Aires: Amorrortu (1992).
- (1915). La represión. *Obras Completas*, vol. XIV, Buenos Aires: Amorrortu (1992).
- (1915). Pulsiones y destinos de pulsión. *Obras Completas*, vol. XIV, Buenos Aires: Amorrortu (1992).
- (1920). Más allá del principio del placer. *Obras completas*, vol. XVIII, Buenos Aires: Amorrortu (1992).
- (1923). Psicoanálisis y teoría de la libido. *Obras completas*, vol. XVIII, Buenos Aires: Amorrortu (1992).
- (1923). El yo y el ello y otras obras. *Obras completas*, vol. XIX, Buenos Aires: Amorrortu (1992).
- (1923). La organización genital infantil. *Obras Completas*, vol. XIX, Buenos Aires: Amorrortu (1992).
- (1924). El sepultamiento del Complejo de Edipo. *Obras Completas*, vol. XIX, Buenos Aires: Amorrortu (1992).
- (1925). Algunas consecuencias psíquicas de la diferencia anatómica entre los sexos. *Obras Completas*, vol. XIX, Buenos Aires: Amorrortu (1992).
- (1925). Inhibición, síntoma y angustia. *Obras completas*, vol. XX, Buenos Aires: Amorrortu (1992).
- (1933). Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis. 34<sup>o</sup> Conferencia: Esclarecimientos, aplicaciones, orientaciones. *Obras completas*, vol. XXII, Buenos Aires: Amorrortu (1991).
- García de la Hoz, A. (2004). *Teoría Psicoanalítica*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Gran enciclopedia Larousse*. (1976). Barcelona: Editorial Planeta.
- Janin, B. (2008). *Niños desatentos e hiperactivos TDA/TDAH. Reflexiones críticas acerca del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad*. Madrid: Noveduc.
- Jaramillo, Á. Ma. (2013). Psicoanálisis e investigación. *Revista Affectio Societatis*, vol. 10, Nº 19, diciembre de 2013. Colombia: Departamento de Psicoanálisis, Universidad de Antioquia, Medellín.
- Kandel, R. E. (2001). Un nuevo marco conceptual de trabajo para la psiquiatría. *Clínica y pensamiento* (3), 11-31.
- Kass, C.; Myklebust, H. (1968). Learning disability: An educational definition. *Journal of Learning Disabilities*, 2, 377-379.
- Kavale, K.; Forness, S.R. (1984). Learning disability and history os science: Paradigm or paradox?. *Remedial and Special Education*, 6, 12-24.
- Kirk, S. (1962). *Educating excepcional children*. Boston: Houghton Mifflin.
- Kojève, A. (1947). *Introducción a la lectura de Hegel*. Madrid: Trotta.
- Kozameh, G. (2006). *Trastonos del aprendizaje*. Material no publicado. Recuperado de <http://www.quillermokozameh.com/categoria/articulos/>.

Kozameh, G. (2016). [NS/NC] *Pasión por la ignorancia*. Material no publicado. Recuperado: <http://www.guillermokozameh.com/13/nsnc-pasion.por-la-ignorancia/>

Lacan, J. (1945). El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada. *Escritos 1*. Madrid: Biblioteca Nueva (2013): 193- 208.

-(1946). Acerca de la causalidad psíquica. *Escritos 1*. Madrid: Biblioteca Nueva (2013): 151-190.

-(1948). La agresividad en psicoanálisis. *Escritos 1*. Madrid: Biblioteca Nueva (2013): 107-127.

-(1949). El estadio del espejo como formador del yo [je] tal y como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. *Escritos 1*. Madrid: Biblioteca Nueva (2013): 99-105.

-(1950). Congreso Mundial de Psiquiatría. *Otros Escritos*. Buenos Aires: Paidós. También en: *Intervenciones y Textos I*. Buenos Aires: Manantial.

-(1953). Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis. *Escritos 1*. Madrid: Biblioteca Nueva (2013): 231-309.

-(1953). El mito individual del neurótico. *Intervenciones y textos 1*. Buenos Aires: Manantial (2010).

-(1953-1954). Libro 1. Los escritos técnicos de Freud. *El seminario de Jacques Lacan*. Barcelona: Paidós (1984).

-(1954-1955). Libro 2: El Yo en la Teoría de Freud y en la Técnica Psicoanalítica. *El seminario de Jacques Lacan*. Barcelona, Paidós (2012).

-(1956). Libro 3: Las Psicosis. *El seminario de Jacques Lacan*. Barcelona: Paidós (2004).

-(1956-1957). Libro 4. La relación de objeto. *El seminario de Jacques Lacan*. Barcelona: Paidós (1994).

-(1956-1957). Libro 6: El deseo y la interpretación. *El seminario de Jacques Lacan*. Barcelona: Paidós (2014).

-(1957-1958). Libro 5. Las formaciones del inconsciente. *El seminario de Jacques Lacan*. Barcelona, Paidós (2013).

-(1958). La dirección de la cura y los principios de su poder. *Escritos 2*. Madrid: Biblioteca Nueva (2013): 559-615.

-(1958). La significación del falo. *Escritos II*. Madrid: Biblioteca Nueva (2013): 653-662.

-(1960). Subversión del sujeto y dialéctica del deseo. *Escritos II*. Madrid: Biblioteca Nueva (2013): 755-787.

-(1961-1962). Libro 9: La identificación. *El seminario de Jacques Lacan*. Barcelona: Paidós (inédito).

-(1964). Libro 11: Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis. *El seminario de Jacques Lacan*. Barcelona: Paidós (2003).

-(1966). Variantes de la cura tipo. *Escritos 1*. Madrid: Bibl.Nueva (2013): 311-348.

- (1966). La ciencia y la verdad. *Escritos 2*. Madrid: Biblioteca Nueva (2013): 813-834.
- (1967). Discurso de clausura de las Jornadas sobre las Psicosis en el niño de Jacques Lacan.
- (1968-1969). Libro 16: De otro al otro. *El seminario de Jacques Lacan*. Barcelona, Paidós (2008).
- (1969). Dos notas sobre el niño. *Intervenciones y Textos 2*. Buenos Aires: Manantial (1988). Y en: Nota sobre el niño (1969), En: *Otros escritos*. Buenos Aires: Paidós (2012).
- (1969-1970). Libro 17: El reverso del psicoanálisis. *El seminario de Jacques Lacan*. Barcelona: Paidós (2017).
- (1972-73). Libro 20: Aún. *El seminario de Jacques Lacan*. Barcelona: Paidós (1998).
- (1975). Conferencia en Ginebra sobre el síntoma. *Intervenciones y textos 2*. Buenos Aires: Manantial (1988).
- (1971-1972). Libro 19 bis: El saber del psicoanalista (Charlas en Ste Anne). *El Seminario de Jaques Lacan*. (No publicado).
- (1978). *La familia*. Barcelona: Editorial Argonauta (2010).
- Lévi-Strauss, Claude (1995). *Antropología estructural*. Paidós: Barcelona (1987).
- Lévy, R. (2008). *Lo infantil en psicoanálisis. La construcción del síntoma en el niño*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Luzuriaga, I. (1998). *La inteligencia contra sí misma. El niño que no aprende*. Madrid: Biblioteca Nueva (2008)
- Maneiro, R.; Minnicelli, M. (2013). Tratamiento social de las diferencias, Teorías infantiles y narrativa. En: *Educação y Realidade*, Porto Alegre, v. 8, nº 2, p. 539-554. Disponible en: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>
- Mannoni, M. (1976). *El niño, su "enfermedad" y los otros*. Buenos Aires. Nueva Visión (2004).
- (1985). *Un saber que no se sabe. La experiencia analítica*. Barcelona: Gedisa (2002).
- Medel, E. (2003). Experiencias: Trabajo educativo con adolescentes. En: Tizio, H. (2003). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.
- Meirieu, P. (2008). *Frankenstein educador*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Michelena, M. (2006). *Saber y no saber. La curiosidad sexual infantil*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Minniceli, M. (2010). *Infancias en Estado de Excepción: Derechos del niño y Psicoanálisis*. Buenos Aires: Noveduc.
- Miranda, A. (1986). *Introducción a las dificultades en el aprendizaje*. Valencia: Promolibro.



- Monedero, C. (1989). *Dificultades de aprendizaje escolar: una perspectiva neuropsicológica*. Madrid: Pirámide.
- Mora, J.; Aguilera, A. (2000). Dificultades de aprendizaje y necesidades educativas especiales. En Mora, J.; Aguilera, A. (Coords). *Atención a la diversidad en educación: Dificultades en el aprendizaje del lenguaje, de las matemáticas y en la socialización* (pp 13-44). Sevilla: Kronos.
- Morel, G. (2009). El síntoma, el fantasma y las patologías de la ley. Material no publicado.
- Nasio, J. D. (1996). *Grandes psicoanalistas. Introducción a las obras de Winnicott, Dolto, Lacan*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- (2008). *Mi cuerpo y sus imágenes*. Buenos Aires: Paidós.
- (2013). *El Edipo. El concepto crucial del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Negro, M. A. (2009). Lenguaje, palabra y discurso en la enseñanza de Jacques Lacan. *Affectio Societatis*, v 6, nº 11, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Nicol, E. (1965). *Los principios de la ciencia*. México: Universidad Nacional de México, 1997.
- Nominé, B. (2013). *De la identidad y de las identificaciones*. San Sebastián: Federación de Foros del Campo Lacaniano España.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (1992). *Trastornos Mentales y del Comportamiento. Descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico*. Madrid: Meditor.
- Plazaola, M. (2006). *Clínica psicoanalítica con niños*. Material no publicado.
- (2013). *Psychanalyse, science et post-freudiens*. Notes du Master II Psychologie, Clinique et Sujet. Toulouse Le Mirail. Material no publicado.
- (2014). *Qué respuestas (y qué preguntas) en las subjetividades de nuestra época*. Material no publicado.
- (2015). Dialécticas de la ciencia y del psicoanálisis. *PLIEGUES. Revista de la Federación de Foros del Campo Lacaniano en España*, 6, 147-176.
- Pérez Solis, M. (2002). *Orientación Educativa y dificultades de aprendizaje*. Madrid: Editorial Thomson.
- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica (2000).
- Porge, E. (2009). *Jacques Lacan, un psicoanalista. Recorrido de una enseñanza*. Madrid: Síntesis.
- Ramírez, L. (2003). Experiencias. Los niños y los adolescentes de hoy. En: Tizio, H. (2003). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.
- Rodolfo, M.; Rodolfo, R. (1986). *Clínica psicoanalítica en niños y adolescentes. Una introducción*. Buenos Aires: Lugar Editorial (1992).

- (1989). *El niño y el significante. Un estudio sobre las funciones del jugar en la constitución temprana*. Buenos Aires, Paidós (2016).
- Rouart, J.; Narlian, R.; Simon, J. (1960). Léchech scolaire. *Psychiat Enfant*, 3, 333-403.
- Rouart, J. (1962). Les difficultes scolaires d'origine affective et familiare. *Rev. du Prat*, 12, 2517-2531.
- Roudinesco, E. (2012). *La batalla de cien años. Vol II: Historia del psicoanálisis en Francia (1925-1985)*. Madrid: Fundamentos.
- Saint- Exupéry, A. (2006). *El Principito*. México: Editorial Tomo.
- Santamaría, R. (2002). Acerca del método psicoanalítico de investigación. *Universidades*, núm, 23, enero-junio, 2002, pp 49-63. Unión de universidades de América Latina y el Caribe. Distrito Federal, Organismo Internacional
- Santos, J. L.; Sanz, L. J.(coord.).(2013). *Novedades y Criterios Diagnósticos*. Madrid: Cede.
- Schlemenson, S. (2009). *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. Buenos Aires: Paidós.
- (2013). *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Soler, C. (2013). *Lacan, lo inconsciente reinventado*. Amorrortu: Madrid.
- Suescun, E. (2012). Caso Nahia. En: Ágreda, M.; Álvarez, R. Ma.; Doñate, Ma. J.; Iribarren, Ma. C.; Suescun, E. (2012). *Intervenciones en el aula. Otra escucha*. Pamplona: Editan las autoras.
- (2014). Caso Unai. En: Álvarez, R. Ma.; Arboniés, Ma I.; Doñate, Ma. J.; Suescun, E. (2014). *Otra manera de hacer escuela*. Pamplona: Editan las autoras.
- Suescun, R. (2015). *El valor de la escucha en la escuela*. Material no publicado.
- Spitz, R. (1965). *El primer año de vida del niño*. Madrid: Fondo de Cultura Económica (1998).
- Tenorio-Cansino, B.; Jacobo-Jacobo, M. (2013). El deseo de saber en la infancia. *Revista de Educación y Desarrollo*, 24, Enero-marzo de 2013.
- Wallon, H. (1934). *Les origines du caracteres chez l'enfant*. París: PVF (1949).
- Wechsler, D. (2005). WISC-IV. Escala intelectual de Wechsler para niños. Barcelona: TEA ediciones.
- Winnicott, D. W. (1957). *Escritos de pediatría y psicoanálisis*. Barcelona: Paidós (1999).
- Winnicott, D. W. (1971). *Realidad y Juego*. Barcelona: Editorial Gedisa (2008).
- Troianovski, L. (2003). *Experiencias: El sujeto del inconsciente*. En: Tizio, H. (2003). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.



## REFERENCIAS NORMATIVAS

---



Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). [Publicada en el Boletín Oficial del Estado núm 295 el 10 de diciembre de 2013].

Ley Orgánica 2/2006 de Educación, de 3 de mayo, de Educación (LOE). [Publicada en el Boletín Oficial del Estado núm 106 de 4 de mayo de 2006].

Decreto Foral 66/2010, del 29 de octubre, por el que se regula la orientación escolar y profesional en los centros educativos de la Comunidad Foral de Navarra. Texto Publicado en BON N° 145, de 29 de noviembre de 2010. Corr.err., BON 24/12/2010.

Orden Foral 65/2012, de 18 de junio, del Consejero de Educación, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de Trastorno de aprendizaje y Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional de la comunidad Foral de Navarra. [Texto publicado en BON N° 143 de 20 de julio de 2012].

Orden Foral 93/2008, de 23 de junio, del Consejero de Educación por la que se regula la Atención a la Diversidad en los centros educativos de Educación Infantil y Primaria y Educación Secundaria de la Comunidad Foral de Navarra (Publicada en BON de 30 de junio de 2008).

RESOLUCIÓN de 25 de marzo de 2015, de la vicerrectora de Estudios de Posgrado y Relaciones Internacionales de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, por la que se procede a la publicación de la Normativa de Gestión de las Enseñanzas de Doctorado.







