



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

CARRERA: PSICOLOGÍA CLÍNICA

TÍTULO:

Propuesta de intervención, desde el marco conceptual psicoanalítico, para la inclusión de niños de nivel Inicial que presentan trastornos en la subjetividad.

AUTORAS:

Faggioni Botero Renee Nicole

Narváez Ortiz María de Lourdes

**Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de
Psicólogas Clínicas**

TUTOR:

Psic. Cl. Paulina Cárdenas Barragán, Mgs.

Guayaquil, Ecuador

2015



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

CERTIFICACIÓN

Certificamos que el presente trabajo fue realizado en su totalidad por **Renee Nicole Faggioni Botero y María de Lourdes Narváez Ortiz**, como requerimiento parcial para la obtención del Título de **Psicóloga Clínica**.

TUTORA

Psic. Cl. Paulina Cárdenas Barragán, Mgs.

DIRECTORA DE LA CARRERA

Psic. Cl. Alexandra Galarza

Guayaquil, a los (día) del mes de (mes) del año (año)



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

DECLARACIÓN DE RESPONSABILIDAD

Nosotras, Renee Nicole Faggioni Botero y María de Lourdes Narváez Ortiz,

DECLARARAMOS QUE:

El Trabajo de Titulación ***“Propuesta de intervención, desde el marco conceptual psicoanalítico, para la inclusión de niños de nivel Inicial que presentan trastornos en la subjetividad”*** previa a la obtención del Título de Psicóloga Clínica, ha sido desarrollado respetando derechos intelectuales de terceros conforme las citas que constan al pie de las páginas correspondientes, cuyas fuentes se incorporan en la bibliografía. Consecuentemente este trabajo es de nuestra total autoría.

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

Guayaquil, a los (día) del mes de (mes) del año (año)

LAS AUTORAS

Renee Nicole Faggioni Botero

María de Lourdes Narváez Ortiz



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

AUTORIZACIÓN

Nosotras, **Renee Nicole Faggioni Botero y María de Lourdes Narváez Ortiz,**

Autorizamos a la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, la **publicación** en la biblioteca de la institución del Trabajo de Titulación: ***“Propuesta de intervención, desde el marco conceptual psicoanalítico, para la inclusión de niños de nivel Inicial que presentan trastornos en la subjetividad”***, cuyo contenido, ideas y criterios son de mi exclusiva responsabilidad y total autoría.

Guayaquil, a los (días) del mes de (mes) del año (año)

LAS AUTORAS:

Renee Nicole Faggioni Botero

María de Lourdes Narváez Ortiz

AGRADECIMIENTO

En el presente trabajo agradezco a mis padres por el apoyo brindado durante mi periodo universitario.

De igual manera agradezco a los docentes del área de psicología clínica de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, por su incansable deseo de enseñar.

Nicole Faggioni.

Agradezco a los profesores del área de Psicología Clínica de la Universidad y a mi tutora por todos los aprendizajes adquiridos y el crecimiento personal que he logrado en el recorrido.

Agradezco a mi familia, amigos y todas aquellas personas que me apoyaron en algún momento que necesité de su ayuda.

María de Lourdes Narváez.



**UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA DE PSICOLOGÍA CLÍNICA**

CALIFICACIÓN

Psic. Cl. Paulina Cárdenas Barragán, Mgs.

PROFESOR GUÍA Ó TUTOR

ÍNDICE GENERAL

- Introducción.....	10
Marco teórico:	
- Capítulo I: Sociedad y educación	
1.1 Demandas de la sociedad a la educación.....	13
1.2 El niño en el discurso social.....	16
1.3 El niño para la educación.....	22
1.4 El niño para el psicoanálisis.....	25
- Capítulo II: La constitución subjetiva del niño	
2.1 Mecanismos psíquicos en la constitución subjetiva.....	28
2.2 Trastornos de la subjetividad.....	32
2.2.1 Autismo infantil.....	33
2.2.2 Psicosis en la infancia.....	36
- Capítulo III: La inclusión educativa	
3.1 Definición y generalidades sobre la inclusión educativa.....	40
3.2 La inclusión educativa y trastornos de la subjetividad.....	41
- Capítulo IV: Viñetas clínicas	
4.1 Modelo inclusivo partiendo de la singularidad de niños con trastorno de la subjetividad.....	47
- Conclusiones.....	57
- Bibliografía.....	59

RESUMEN

El presente trabajo tiene el objetivo de analizar un modelo educativo que logre incluir de una manera adecuada a los niños que demandan un trato diferente, debido a su vulnerabilidad subjetiva, enfocándonos en que todos tenemos el mismo derecho a la educación sin exclusión. Está dirigido a docentes, psicólogos, familiares y todos aquellos que convivan con niños que por distintos motivos posean un trastorno subjetivo. Su finalidad es brindar una herramienta accesible sobre las características principales del niño con trastornos subjetivos; así como también, ofrecer recomendaciones para abordarlos desde la teoría psicoanalítica lacaniana, en donde se favorezca el vínculo logrado a través de la transferencia con el docente, y con ello, se efectivice la inclusión dentro de un aula escolar regular.

Inicia con un recorrido histórico de aspectos como niñez, educación, trastornos de la subjetividad y sus modalidades, inclusión, entre otros.

El eje de nuestro trabajo de investigación son los niños, por lo que se ha tomado varios campos en donde se desenvuelven para su estudio. Así como un análisis de los procesos por los que debe pasar todo niño para la construcción de su subjetividad, su importancia y efectos que ellos tienen.

Palabras claves utilizadas: Trastornos de la subjetividad - psicosis en la infancia - autismo infantil – sujeto – inclusión - educación.

ABSTRACT

The present work aims to analyze an educative model that allows in a proper way the inclusion of children that demand a different treatment, because of their subjective vulnerability, focusing on the fact that we all have the same right to education without exclusion. These is directed to teachers, psychologists, families, and all of those that live with kids that for different reasons have a subjective disorder. The objective is to offer accessible tools about the main characteristics of these children; and also, to offer recommendations, based on the lacanian psychoanalytic theory, in which is favored the link made through the transference with the teacher, and its effectivity, for the inclusion of children with subjective disorders in a regular school classroom.

Starts with a historical tour of aspects like childhood, education, disorders of subjectivity and its modalities, inclusion, and others.

The focus of our investigation work are children, that's why it's been taken a lot of fields in which they develop for its study. Such as an analysis of the processes that every child must go through for the construction of their subjectivity, their importance and the effects that they have.

Keywords: subjective disorders - psychosis in childhood - childhood autism – subject – inclusion - education.

INTRODUCCIÓN

El siguiente trabajo de investigación lleva el nombre de ***“Propuesta de intervención desde el marco conceptual psicoanalítico, para la inclusión de niños de nivel Inicial que presentan trastornos en la subjetividad”***, cuyo objetivo es el de sostener la importancia de dar lugar a la singularidad del sujeto, haciendo énfasis en la multiplicidad de casos de autismo y psicosis en la infancia que se están presentando en las escuelas en la actualidad y que necesitan de recursos pedagógicos y clínicos que los alojen. Estos están denominados como trastornos subjetivos, ya que desde el psicoanálisis lacaniano se los relaciona con una distorsión en la apropiación del cuerpo, la relación con el otro y con objetos.

Se conectará el discurso educativo con las propuestas teóricas de autores como Lacan, Piaget, Freud, Laurent, entre otros, para lograr ubicar de qué manera se coloca al niño frente al gran Otro social.

La escuela del presente se encuentra con la ardua tarea de educar frente a ideales en decadencia y modelos de irrespeto a la autoridad; además, los padres debido a su falta de tiempo, le otorgan a la escuela ya no simplemente la responsabilidad de la educación de sus hijos, sino también el rol de formarlos, dejando de lado el papel importante que el gran Otro familiar debe tener para el niño dentro de su construcción psíquica.

En la actualidad es cada vez más frecuente el encontrar casos de niños con mayores demandas educativas, niños en los que la relación con el otro no es sencilla dentro del aula de clase, sino más bien problematizada; situación a la que se añaden los docentes para agravarlas, especialmente cuando se les dificulta actuar ante estos comportamientos fuera de lo “común” en los niños.

Es por ello necesario, crear un espacio para la singularidad del sujeto, rescatando así las particularidades de cada niño, vistas como modos de

creación para atenuar la angustia; las mismas que deben ser escuchadas y leídas por la comunidad educativa. Sin embargo las escuelas actuales ante la demanda social de inclusión, evidencian enfrentar serios conflictos ya que no saben qué hacer con estos niños desregulados, atípicos.

Hay que apuntar a ubicar la singularidad de la trama que se teje a partir de las complejas interrelaciones que tienen lugar entre un niño, sus padres y la escuela y no ocuparnos de “describir un trastorno”, sino de ubicar, en aquella trama, un problema.
(Filidoro, 2008)

Como señala Filidoro, es importante la lectura del síntoma del niño y ver qué de éste se encuentra anudado con la vida del alumno. Lacan señala que no todos los niños responden de igual manera a lo que su pulsión le provoca y esto puede llegar a producir una falta, un vacío, en el docente y su tarea de enseñar.

Los niños se encuentran en la época del discurso de la cuantificación, donde se los ubica según sus calificaciones “buenas” o “malas”. Esto ha generado que los niños se comparen constantemente con el ser “normal” o “aceptado”; por eso es importante comprender las transformaciones que ha ido teniendo la escuela y las diversas maneras como se ha abordado el malestar de los niños.

El siguiente trabajo pretende atender una demanda de inclusión que no se rija por nosografías psiquiátricas sino más bien, plantee nuevas formas de tratamiento para lograr asistir al sujeto dentro del ambiente escolar.

La responsabilidad social del Psicólogo Clínico dentro de las instituciones educativas, lo lleva a sostener en su desempeño a la dimensión subjetiva, que generalmente desaparece en el universal, como es el caso de las escuelas que tienden a homogenizar y olvidar la singularidad de cada individuo, y cuando éstos presentan un malestar los encasillan en una estructura que deviene, en muchos casos, en diagnósticos apresurados o erróneos.

Este proyecto consta de cuatro capítulos, iniciando con un recorrido histórico respecto a la noción de “niño” en las distintas civilizaciones a lo largo de las épocas, los cambios generados en la educación como sistema social formatorio, sus distintas modalidades y las expectativas que ésta tiene del infante.

Se presentarán definiciones dentro del discurso social, educativo y psicoanalítico, debido a que el presente trabajo de investigación toma como ejes principales estos tres aspectos.

El segundo capítulo abordará los procesos que intervienen en la constitución psíquica de un sujeto, la problemática de los trastornos subjetivos en casos como el autismo y la psicosis en la infancia, sus características y la relación que éstos guardan con el otro, con el objeto y con la autoridad.

En el tercer capítulo se tratará el tema de la inclusión educativa, su definición, las exigencias que se les está imponiendo a las escuelas actuales en torno a este tema y los procesos que se deben llevar a cabo para incluir a niños en situación de vulnerabilidad, específicamente en casos con trastornos subjetivos.

Finalmente, se expondrán los casos de dos niños con trastornos de la subjetividad que asisten a escuelas regulares y las acciones que se han realizado para lograr una inclusión efectiva de los mismos, consiguiendo que éste sea un espacio de aprendizajes significativos pero adicionalmente, de efectos terapéuticos para ellos.

MARCO TEÓRICO

1. CAPÍTULO I: SOCIEDAD Y EDUCACIÓN

1.1 Demandas de la sociedad a la educación

A partir de este trabajo analizaremos, tomando ciertos hechos relevantes, de qué manera ha ido evolucionando a lo largo de la historia la noción de educación, así como los diversos métodos que se han utilizado para impartir conocimientos en diferentes generaciones; acontecimientos de relevante importancia en el desarrollo de la sociedad por los efectos que han producido en la misma.

Realizaremos un recorrido histórico respecto a los cimientos de la educación, tomando como referencia el trabajo realizado por el pedagogo español, Lorenzo Luzuriaga en su libro “Historia de la Educación y la Pedagogía” (1951).

La necesidad del surgimiento de la educación parte de la religión y la transmisión de tradiciones dentro de las comunidades. Poco a poco por las distintas demandas, aparecieron en el Antiguo Egipto las primeras escuelas del templo en las cuales se enseñaba no sólo religión, sino también los principios de la escritura, ciencias, matemáticas y arquitectura. De forma semejante, en la India la mayor parte de la educación estaba en las manos de los sacerdotes, siendo ésta la fuente del budismo, doctrina que se enseñaba en las instituciones a los escolares chinos, y que se extendió por los países del Lejano Oriente. Así mismo, la educación en la antigua China se centraba en la filosofía, la poesía y la religión, de acuerdo con las enseñanzas de Confucio, Lao-Tsé y otros filósofos.

Durante la Edad Media ocurrió un cambio respecto al lugar que se le daba a la educación, reconociéndose su importancia vital. Se crearon las primeras instituciones educativas, las cuales eran controladas por monasterios; al poco

tiempo, por medio de las investigaciones que se fueron haciendo acerca de distintas ciencias, se crearon las primeras universidades, surgiendo así la educación superior.

Es a partir del siglo XVIII que da inicio a una educación más estructurada, es así como la educación formal surge en Rusia. Aquí, muchas personas podían aprender con un solo profesor ya que comenzó a utilizarse el método del monitoreo, el cual incluía ayudantes del docente dentro de la clase, para de ésta manera poder llegar a más estudiantes.

Según la Licenciada en Sociología y Máster en Educación, Ana Hernández de Dolara (2002), la educación y, en concreto la escuela, cumple la función de integrar al individuo a la vida social a partir de la homogenización y de la transmisión de valores universales válidos para todos los miembros de la sociedad. Esta función inicial fue ampliándose en la medida que las sociedades se fueron volviendo más complejas y la división del trabajo más especializada.

Las maneras en que se imparten los conocimientos han ido evolucionando y transformándose a lo largo de los años. En un principio, su función era impartir los saberes que se tenían a las generaciones siguientes sin seguir un patrón determinado; luego se fue organizando de manera estructuralista.

A diferencia de las existentes en la actualidad, las primeras escuelas eran espacios al aire libre y con un desarrollo espontáneo por parte del alumno. Los profesores de las escuelas vigentes se rigen por un sistema de calificaciones muy riguroso en torno a las respuestas dadas por los estudiantes durante una prueba, buenas o malas, creándose así sistemas estandarizados y generales para todos, exigiéndoles a los niños igualdad de conocimientos y de asimilación de los contenidos de estudio.

Es notable la diferencia que existe entre las formas de educación inicial y tradicional con la educación que exige el currículo instaurado.

La nueva era se está enfocando en la utilidad de los conocimientos que se imparten a los niños y en el mejor de los casos se observa un pasaje del aprendizaje memorista al análisis de los contenidos.

Para Ausubel (1970), psicólogo y pedagogo estadounidense, todo alumno posee una estructura cognitiva que corresponde a los aprendizajes e ideas que posee el niño a partir de sus experiencias y, es a partir de ésta, que relaciona los nuevos contenidos.

Por otro lado, el crecimiento de la escuela como institución regulada por lo social, impulsa al sujeto a proponerse metas y a alcanzarlas, midiendo constantemente las capacidades del niño a través de las calificaciones que obtienen en las asignaturas que se le imparten.

Los rápidos cambios en la sociedad van de la mano con los cambios que se le exigen a la educación, con los consecuentes malestares de la época, existe una mayor exigencia para los profesores y menor responsabilidad para los padres en la tarea de educar y formar a los niños.

Aumentan las exigencias para los educadores, las cuales incluyen una serie de procedimientos técnicos y metodológicos. Los modelos actuales de enseñanza se basan en currículos que deben ser impartidos de manera global, en todas las escuelas, con evaluaciones y la inclusión de las nuevas tecnologías dentro del aula.

Como consecuencia de las transformaciones anteriormente mencionadas, se produce una desvalorización de la figura de autoridad representada en el educador, pues es posible cuestionar su saber. Ante la escasa participación de los padres en la vida familiar, el docente debe asumir roles en la vida afectiva

de sus educandos, función que rebasa sus posibilidades subjetivas en muchos casos.

1.2 El niño en el discurso social

La concepción de niñez ha pasado por un gran cambio, desde los inicios de la historia en donde no se les daba especial importancia ni protección, hasta su diferenciación con los adultos en la actualidad. Esto ha ido variando dependiendo del entorno social en que el niño se ha desarrollado.

Etimológicamente, el término “niño” viene del latín infans que significa “el que no habla”. Los romanos utilizaban este término para designar a las personas desde su nacimiento hasta los 7 años de edad.

El significado evolucionó a través de los siglos y las culturas hasta llegar a ser usado para nombrar al ser humano en la etapa que comprende desde su nacimiento hasta la adultez. Esta concepción del niño, sin embargo, era muy amplia y la definición de mayoría de edad variaba dependiendo de la cultura. (ONG Humanium, s/f)

Antes de la modernidad, no existían las distinciones de edad, al niño se lo consideraba un adulto pequeño. Sólo en los siglos XVII y XVIII aparecen palabras de sentido más limitado, como “bambin” o “marmot”, a las que en el siglo XIX se añadiría la de “bebé”.

Tomaremos como referencia la investigación realizada por la psicóloga española Ileana Enesco (2009) para definir el concepto de infancia a lo largo de la historia.

Durante 384-322 a. C, en Grecia y Roma, Aristóteles en muchos de sus escritos expresa su interés por problemas educativos, y con el fin de contribuir a la formación de hombres libres, habla de distintos periodos para la educación infantil.

Para Grecia y Roma, la institución social más importante y la encargada de la educación era el estado. Durante la Edad Media, por influencia del cristianismo, es la iglesia. No se observa una preocupación por la infancia como tal, y la educación no se adapta al niño. (Enesco, 2009)

Entre el periodo del renacimiento y el siglo XVII, Erasmo de Róterdam (1530), manifiesta cierto interés por la naturaleza infantil, sus características, desarrollo y diferencias individuales. Surge aquí la idea de la necesidad de adaptación en su educación.

Durante los siglos XVIII y XIX, una de sus figuras más importantes dentro de áreas como la escritura y filosofía en la época de la Revolución Francesa, Jean-Jacques Rousseau, escribe su libro “Émile ou de l’éducation” (1762), sugiriendo maneras de educar a los niños. Su idea más reconocida fue la que la sociedad puede llegar a pervertir las buenas inclinaciones del niño puesto que él nace bueno por naturaleza.

De pedagogos y filósofos llegan ideas innovadoras: Froebel (1782-1852) promueve la idea del ‘kindergarten’ o escuela preescolar, incide en la importancia del juego infantil y destaca la continuidad educativa entre escuela-hogar- comunidad, así como en la necesidad de interacción y contacto entre padres e hijos ya que consideraba que las primeras experiencias educativas se daban dentro del seno familiar y esto continuaría a lo largo de su convivencia.

A mediados del siglo XIX, surgió en Francia la idea de ofrecer protección especial a los niños; esto permitió el desarrollo progresivo de los derechos de los menores. A partir de 1841, las leyes comenzaron a proteger a los niños en su lugar de trabajo y, a partir de 1881, las leyes francesas garantizaron el derecho de los niños a una educación. (Muller, 2014)

Entre los problemas concretos que se plantean está la necesidad de identificar a los niños que tienen un desarrollo "normal" distinguiéndolos de los retardados (Francia). Esto llevará a desarrollar los primeros instrumentos de medida del desarrollo (primer test de inteligencia de Binet y Simon, 1905). (Enesco, 2009)

La finalidad que tenían estos tests era identificar a aquellos niños que por distintos motivos, requerían atención especial en el área del aprendizaje, sin embargo, Alfred Binet, quien creó el test de predicción del rendimiento escolar, temía que al etiquetarlos, se los llegara a segregar y a limitar sus oportunidades.

Vemos como la ciencia se propone como un ideal la producción de sujetos idénticos, cuya finalidad es evitar la falta, por ende, no hay deseo. La segregación es el problema más importante de la época actual, producto de la relación entre el avance de la ciencia y las estructuras sociales, este progreso se ubica como un amo que dispone de un "modo de ser", dejando afuera las particularidades de cada uno. (Ortega, 2011)

No es sino hasta la entrada al siglo XX que la niñez adquiere gran importancia, ya que gracias a los estudios que se iban realizando, surgió el interés de varias ramas de la ciencia hacia el estudio de la misma. Esto llevó a todas a demostrar la niñez como la etapa más importante de la vida de un ser humano. Se implementa la protección de los niños en el área social, jurídica y sanitaria dentro de toda Europa.

Según traduce Paola Muller (2014), en el artículo web "El comité de los derechos de los niños", el 16 de septiembre de 1924, la Liga de las Naciones (posteriormente llamada Organización de las Naciones Unidas), aprobó la Declaración de los Derechos del Niño (también llamada la Declaración de Ginebra), el primer tratado internacional sobre los Derechos de los Niños. A lo largo de cinco capítulos la Declaración otorga derechos específicos a ellos, así como responsabilidades a los adultos.

Entre estos, contiene el derecho a ser puesto en condiciones de desarrollo normal en cuanto a lo material y espiritual, ser alimentado, atendido, reeducado, recogido y ayudado dependiendo de sus necesidades, ser el primero en recibir socorro durante calamidades, protegido y guiado.

La Segunda Guerra Mundial dejó entre sus víctimas a miles de niños en una situación desesperada. Como consecuencia, en 1947 se creó el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (conocido como UNICEF) al cual se le concedió el estatus de organización internacional permanente en 1953.

Durante sus inicios, la UNICEF se centró particularmente en ayudar a las jóvenes víctimas de la Segunda Guerra Mundial, principalmente a los niños europeos. Sin embargo, en 1953 su mandato alcanzó una dimensión internacional y comenzó a auxiliar a niños en países en vías de desarrollo. La Organización luego estableció una serie de programas para que los niños tuvieran acceso a una educación, buena salud, agua potable y alimentos. (Muller, 2014)

La Convención sobre los Derechos de los Niños fue aprobada finalmente en 1989 gracias a la Asamblea General de las Naciones Unidas, la misma instaura derechos tanto sociales como económicos y culturales. Fue asumido por varios países del mundo y adoptado por el Ecuador a partir de 1990.

La instauración de los Derechos de los Niños ha causado un gran impacto en el cambio que se ha efectuado en cuanto al trato de los mismos. Al ser penalizados los tratos no adecuados, se les deriva responsabilidades a los adultos que los cuidan. Apareciendo nuevos planteamientos jurídicos y políticos acerca de qué necesitan los niños para un sano desarrollo.

La era de la globalización ha posibilitado que la información y descubrimientos de las ciencias lleguen de manera rápida a cualquier parte del mundo, lo que ha permitido que las sociedades se formulen nuevas interrogantes respecto a las necesidades de los niños.

Desde el aspecto psicológico, a partir del nacimiento, el niño se incorpora a su entorno y va adquiriendo características y conocimientos del medio que lo rodea

que en una primera instancia será el entorno familiar, luego intervendrán con otros medios como son la escuela y el discurso social; de este modo los niños progresivamente irán ajustando sus estructuras funcionales a las exigencias del medio.

Las condiciones de la modernidad, marcan ritmos diferentes de actividad. El actual es un mundo rápido que requiere que los niños coman rápido (fast food), duerman rápido (sin cuentos y conversaciones), digan rápido lo que le pasa (calidad del tiempo) y luego se les pide que se adapten a los horarios de clase de manera normal. (Ortega, 2011)

Ante esta premisa del mundo globalizado, ¿cómo se incorpora el niño a un discurso social donde todo está estandarizado y programado?

Vivimos en la era de la tecnología, del conocimiento y la comunicación en donde el niño es expuesto a mucha información, que si no cuenta con un referente que lo guíe puede tener serias repercusiones. Existen muchos casos en que debido a las transformaciones de las estructuras y dinámicas familiares, los niños quedan vulnerables ante los medios de comunicación, por quedar expuestos frente a una máquina sin un ente controlador, pasando más horas delante un televisor, celular o tablet que los captura.

El proceso de aprendizaje que convierte a los seres humanos en seres sociales se denomina socialización. Las personas, a diferencia de los animales, nacen indefensas, necesitan de otro que los ayude a sobrevivir, y es mediante este contacto con otros seres humanos que aprenden las normas y costumbres necesarias para compartir con los demás.

Tomando como referencia nociones de la Sociología (Light, Keller, & Calhoun, 1991), existen ciertos agentes que se encuentran a cargo del cuidado del niño, a estos agentes se los denomina socializadores debido a que se preocupan por sumergir al niño dentro de las normas sociales imperantes en su entorno.

La familia tiene un papel fundamental como agente socializador en el niño ya que es ésta quien lo acoge desde su nacimiento y sin planearlo, el niño va absorbiendo todo lo que presencia en este contexto social, y a partir de lo que captura irá desarrollándose a su particularidad.

Decimos que la familia es el principal agente de socialización del niño, pero enfocándonos en la realidad actual, los cambios que han ido surgiendo en la estructura familiar y el poco tiempo que tienen los padres trabajadores para pasar tiempo con sus hijos, se ha delegado el papel de agente socializador a otras personas e instituciones como la escuela.

Los aspectos a tomar en cuenta en el desarrollo del niño van más allá de la salud, es esencial tomar en cuenta las aptitudes sociales, emocionales y cognitivas.

La familia tiene un papel importante para que los niños descubran y desarrollen estos aspectos importantes para que se vayan moldeando desde temprana edad ya que serán las raíces de su desenvolvimiento posterior.

La escuela, por otro lado, debe reconocerse como importante por su factor de ayudar en la socialización del niño, especialmente en sus primeros años de vida, además de los contenidos que se puedan aprender en ella.

1.2 El niño para la educación

La educación trabaja con los ideales de la época. Es un intento de regulación pulsional, insertando elementos culturales para que el sujeto haga anudamiento de su aparato psíquico. Esta es una oferta que se realiza a un sujeto concreto y éste puede decidir si acceder o no a ella. (Tizio, 2014)

Para la Pedagogía, la escuela debe ser la representante de las normas para un niño, ésta pretende comenzar a formar un marco de referencia en cuanto al sujeto y el otro. En ella se produce el aprendizaje formal, el cual se construirá sobre la estructura psíquica mediante la cual se formará el sujeto epistémico. Se forman relaciones con el otro, se encuentran los límites y las normas, aparecen las sanciones más allá de las establecidas en casa por sus padres o cuidadores y comienza un proceso de apropiación del conocimiento.

El hombre se somete desde su nacimiento a una educación que, desde sus comienzos, cultiva sólo algunos de sus atributos, concretamente aquéllos de los cuales la sociedad espera extraer una utilidad posterior. El individuo aprende lo que el sistema requiere de acuerdo con las normas operativas de la utilidad. Así, se asumirán diferentes papeles o roles en función de que nuestro entorno nos informe de alguna manera, de si dicho comportamiento es o no correcto. (Saludalia, 2008)

Las circunstancias de vida actuales de los niños son distintas a las de épocas anteriores, por lo que se ha debido generar nuevos recursos en la escuela ante situaciones que los desbordan como: el tiempo que pasan solos, las prisas y condicionantes que los agobian. Partiendo de estas situaciones, el niño es susceptible a las exigencias que le impone la sociedad, si se le pide a un niño más de lo que puede, se frustra, se bloquea y por lo tanto no aprende. Si no se disfruta del aprendizaje, no hay auténtico aprendizaje. Es importante conocer y comprender lo que el discurso considera que debe ser y hacer un niño.

El aprendizaje es un proceso complejo que ha generado numerosas interpretaciones, interesa subrayar el concepto de aprendizaje como un proceso de construcción y apropiación del conocimiento que se da por la interacción entre los saberes previos del sujeto y ciertas particularidades del objeto. Este proceso se construye en situaciones de interacción social con pares y el docente interviene como mediador del saber a enseñar. (Filidoro, 2008)

Al proceso educativo se lo debería plantear como un proceso de descubrimiento, no de repetición simbólica, los niños logran aprender con mayor facilidad a través de sus vivencias.

El estudiante de educación inicial, cuando llega a la escuela se va a encontrar con nuevas normas y reglas, diferentes a las establecidas en casa, es aquí donde el niño va a conocer la presión, las prisas y condicionantes nuevas que pueden llegar a agobiarlos.

El aprendizaje está orientado al interés y al saber que hay más allá, éste es el que va a quedar interiorizado en el niño; es mucho más que analizar y relacionar conceptos, aquí se crean relaciones entre las personas y su entorno.

La información o el saber que se produce en la escuela se pueden almacenar en un libro o computadora, pero la comprensión es una herramienta en constante crecimiento con características únicas que varían de acuerdo a cada persona, ésta consiste en crear y establecer relaciones, para resolver problemas y construir nuevos conocimientos.

El conjunto de factores se amplía si se considera que el desarrollo de un niño en los primeros años de vida trasciende a los aspectos relativos a su salud, y que implica también aspectos relacionados a las aptitudes cognitivas, sociales y emocionales. De modo que su familia no sólo debe proveerle un espacio saludable, sino también un contexto en que pueda descubrir y desarrollar el lenguaje, y vivir la transición desde un vínculo cerrado en su núcleo familiar más primario hacia la coexistencia de otros pares cuya presencia desafía los esquemas interpretativos iniciales. El contexto cultural que le ofrecen sus padres determina el espectro de representaciones que portarán en el futuro. (López, 2002)

La familia es la primera escuela del niño, es la primera instancia de formación subjetiva, ésta es la encargada de formar las relaciones con los demás. Sin embargo, ¿qué ocurre cuando los padres no tienen el tiempo para educar a sus hijos y delegan a otros la formación de estos? La escuela se ve afectada en este ámbito ya que ésta es solo un complemento de la formación del niño, más no la encargada de aquello.

Diversos autores como Ballantine (1999), Zellman y Waterman, (1998) han identificado efectos positivos de la participación de los padres en la educación de los hijos. Muchos padres esperan que la escuela sea la encargada de la formación de sus hijos, la educación y en ocasiones referido al ámbito sexual.

La nueva sociedad también exige sacrificios en los docentes de los niños, que deberán abandonar su rol de autoridad que impone un saber ya codificado que el educando debe asimilar obligatoriamente, para retornar a la visión socrática del docente como guía o acompañante de la acción de aprender. El nuevo docente deberá estar al lado del alumno y no enfrente a él. Su misión consistirá en ayudar al alumno a obtener unos conocimientos mínimos que le permitan desarrollar su capacidad autodidacta, promover el gusto por el saber, y acompañar al niño en su proceso de autodescubrimiento y desarrollo de sus potencialidades. Y todo ello alineado a los recursos tecnológicos que mejor faciliten la función. (Saludalia, 2008)

A partir de lo antes mencionado, nos debemos cuestionar qué es lo que el modelo de escuela actual presupone del niño, qué espera y de qué manera debe responder éste ante sus demandas.

El niño está en la encrucijada de estas dos socializaciones, y el éxito escolar de unos se debe a la proximidad de estas dos culturas, la familiar y la escolar, mientras que el fracaso de otros se explica por las distancias de esas culturas y por el dominio social de la segunda sobre la primera. (Dubet & Martucelli, 2000)

Los principios de aprendizaje propuestos por Ausubel (1970), nos ofrece un marco de referencia para una mejor propuesta educativa, basándose en las características y conocimientos que traen consigo los niños, y a partir de esto sacar un mayor provecho al aprendizaje, tomando en cuenta que al salón de clases no llegan niños con mentes en blanco y más bien pueden aportar con muchas nuevas ideas que enriquezcan la dinámica de la clase.

1.3 El niño para el psicoanálisis

En el marco de las teorías de la subjetividad humana, la originalidad del psicoanálisis consiste en alojar la singularidad del sujeto y orientarla en la búsqueda de las causas [...] El psicoanálisis presta un espacio para que “lo incurable” sea simbolizado e imaginario, para que lo rechazado se integre de algún modo a la historia del sujeto. (Lucero, 2012)

El psicoanálisis apunta a la singularidad del sujeto por encima de todo, rescatando así las particularidades de cada niño, las cuales deben ser atendidas en el tiempo adecuado.

Es necesario que esta sociedad tenga ganas de comprender lo qué les pasa a los niños que no crecen de manera ordinaria nos dice Berger (2007). El

psicoanálisis busca saber algo de lo imposible, busca brindarle un lugar que permita al niño elaborar su malestar.

Anteriormente se pensaba al niño como un sujeto sin problemas ni malestares, el psicoanálisis reconsideró esto debido a que en la infancia se pasan por muchos cambios durante todo su desarrollo, cambios que se dan de manera veloz y que producen una marca en la subjetividad del niño.

Desde los inicios del psicoanálisis, Freud estudiaba las repercusiones que tenían en la vida adulta las vivencias infantiles.

Según Rosa Lagos (2013), psicoanalista argentina, las primeras analistas de niños pertenecen a la Europa de la postguerra, y su trabajo surge como una manera de compensar o reparar los daños que la guerra causaba en estos niños, futuros adultos, y es a partir de la pregunta sobre lo que podía aportar el psicoanálisis para estos niños y su futuro, que comenzó a desarrollarse la teoría y la clínica infantil.

Para el psicoanálisis, los seres humanos somos sujetos del lenguaje, el niño preexiste a su nacimiento en el lenguaje de su madre como objeto de deseo y es a través de este deseo materno que el niño tendrá la posibilidad de ser. Por ello puede decir Lacan (1957), que el significante introduce en lo real algo, en este caso el hijo, que antes no existía. El niño está ligado a la trama imaginaria y simbólica del inconsciente de la madre.

Por ende, lo simbólico antecede al nacimiento del sujeto, al nombrarlo y darle características, dependiendo de cómo se de este proceso, ya que no siempre está presente el deseo materno, definirá la introducción a cierta estructura. Es el nombrar lo que permite a la madre reconocerlo y a su vez permite que el niño se reconozca a sí mismo mediante el lenguaje y es éste el que sostendrá la función materna. Es el lenguaje el que le permitirá la entrada a una estructura.

El caso Hans, le permite a Freud demostrar la posibilidad de analizar a un niño pequeño, pues se trató de escuchar las palabras que provenían de un niño de 5 años, aunque como es sabido, estas palabras eran llevadas por el padre al analista que era Freud; y permitió imaginar una especie de profilaxis de la infancia, por medio de una educación que tuviera bases psicoanalíticas. Gracias a este proceso, el propio niño se transformó en sujeto de estudio para el psicoanálisis al igual que el neurótico, convirtiéndose ahora en la fuente original a estudiar, proporcionando su testimonio sobre la realidad de la neurosis infantil, y al mismo tiempo suscitando la expectativa de poder prevenirla con un adecuado manejo. (Freud, 1909)

Es a partir de su trabajo con el pequeño Hans que surge la teoría de la neurosis infantil, la misma que corresponde a las vivencias de los primeros años de vida del niño, las cuales constituirán su aparato psíquico.

Es evidente que cuando un niño entra análisis no entra solo, hay alguien que demanda que lo esté, hay alguien que paga las sesiones y hay alguien que está a cargo de este niño. Es importante que cuando se trabaja con niños, se trabaje también con la familia, ya que como es sabido, los niños son, en el mejor de los casos, síntoma de la pareja parental, y es a través de ellos que se representa.

Debido a que en esta etapa, el sujeto está en proceso de constitución subjetiva, la cual no posee tiempos cronológicos sino lógicos, lo simbólico se encuentra aún en construcción; el que trabaje con niños debe ingeniárselas para que surja el lenguaje, por medio del cual logre elaborar de mejor manera lo que le aqueja, con recursos, como: dibujos, juegos, historias, etc. Y según esto direccionar la cura, a partir de lo que el sujeto produzca.

Partiremos del hecho de que el niño es un sujeto en situación de estarse constituyendo como tal, por eso cuando se trabaja con niños a diferencia del trabajo con adultos, la edad se convierte en un elemento importante, ya que en la constitución subjetiva también interviene el tiempo. En ese sentido no da lo mismo haber pasado o no por determinados momentos fundantes para la subjetividad. (Mannoni, 2007)

2. Capítulo II: La constitución subjetiva del niño

2.1 Mecanismos psíquicos en la constitución subjetiva

Al trabajar con niños se está trabajando con un sujeto que se encuentra en estructuración, en el campo de la clínica con niños no podemos desconocer el tiempo real. Esto significa que no es lo mismo tomar un niño con rasgos de desconexión en el primer año de vida que después de los tres años, ya que el tiempo real deja marcas en el aparato psíquico, en algunos casos, definitivas. (Baraldi, 2005)

La construcción de la subjetividad pasa por distintas operaciones psíquicas, las cuales funcionan de una manera particular en cada sujeto. Es fundamental conocer que estas operaciones no responden a tiempos cronológicos, pero se dan en los primeros años de vida, pues no todos los niños pasan por ellas en un mismo momento, ni tampoco las vivencian de igual manera, ya que depende de varios factores del entorno y de cómo se va construyendo la singularidad de cada sujeto.

Los mecanismos psíquicos más importantes en la construcción de la subjetividad, ineludibles de abordar en el presente trabajo, son:

- Estadio del Espejo:

El estadio del espejo es un concepto que trajo Jacques Lacan (1935), para nombrar al primer encuentro visual del niño con su figura. El niño se reconoce a través del otro que suele ser la madre, quien le reconocerá al niño con “ese eres tú”.

El Estadio del Espejo representa una instancia importante en la construcción del sujeto, aquí se pone de manifiesto el comportamiento del niño a partir de lo que ve en el espejo “su imagen”. Aquí se forma la identificación especular.

El sujeto se identifica por otro, que en este caso vendría a ser la madre, es a partir de la imagen del otro que va a surgir un yo en el niño, esto es por efecto de la alienación.

Consiste en una identificación imaginaria ya que es la transformación producida en un sujeto cuando asume una imagen. La madre le dará con la mirada al niño un rasgo unario que luego será el ideal del yo.

La completud aparente del cuerpo abre posibilidades hacia un nuevo manejo del cuerpo, aquí se va a formar el narcisismo, el yo, el yo como ideal y la noción del cuerpo. El niño imaginiza la forma total de su cuerpo por medio de una identificación, estableciendo así un primer esbozo del yo.

En esta instancia también se forma lo imaginario, este se estructura por medio del lenguaje. Sin embargo no basta solo con la configuración imaginaria del estadio del espejo ya que esta tiene que consolidarse con lo simbólico.

- Complejo de Edipo

Es la pérdida del primer objeto de satisfacción lo que permite al niño entrar al orden simbólico. La falta que produce la pérdida del objeto posibilitará el armado de cadenas significantes y, por ende, la sustitución y la representación.
(Micone, 2014)

En primera instancia, el niño y la madre constituyen una unidad, esta relación dual es necesaria en tanto el humano, a diferencia de los animales, no posee las capacidades de supervivencia para poder estar solo en sus primeros meses de vida, es prioritario el Otro materno que lo llene de cuidados y atienda sus necesidades fisiológicas. Sin embargo, es importante que esta figura primordial

no sólo cumpla su rol de madre sino también el de mujer, para que pueda llevarse a cabo el proceso de separación posteriormente.

La separación madre - hijo es fundamental para la construcción de la subjetividad del niño, porque instaura la falta y posibilita el deseo.

Hablaremos entonces de los tres tiempos del Edipo formulados por Jacques Lacan.

- En el primer tiempo, el niño se identifica con el objeto que busca satisfacer el deseo de su madre, la cual también se verá interrogada por la demanda del niño (Alienación del sujeto frente al deseo del Otro). La madre acoge al niño, por ende interviene su Deseo materno. Aquí el padre sólo aparece como en el papel que le da la cultura.
- En un segundo tiempo, encontramos la primera aparición de la ley, la ley del padre es concebida imaginariamente por el sujeto como privadora para la madre. Para el hijo, aquí el padre es omnipotente, terrible, es LA LEY.

“La madre sólo es suficientemente buena si no lo es demasiado. Sólo es a condición de que los cuidados que prodiga al niño no la disuadan de desear como mujer”. (Miller, 1996)

Es gracias a esta ley, que la madre accede a su deseo como mujer, que a su vez ayuda a surgir el deseo propio del hijo más allá de la madre. “El niño que llega debe encontrar el apetito de su madre. Condición necesaria para que ésta se posicione como tal.” (Baraldi, 2005)

La madre deberá ser capaz de identificarse con ese niño para poder inscribirlo como propio, para así poder reconocerlo, por medio de ese reconocimiento del

Otro, el niño podrá surgir. La madre va a armarle un cuerpo propio, desalienando al niño, a través de la palabra.

- En el tercer tiempo el padre deja de representar la ley para pasar a ser el que transmite la ley, deja de ser el padre terrible. Prohíbe el incesto pero posibilita el deseo, es quien quita pero también ofrece otras posibilidades.

“La separación permite que el deseo de la madre circule más allá del hijo, permitiendo que en el niño se inscriba la falta. La entrada del Nombre del Padre (como función paterna) constituye el eje primordial del acceso del sujeto al orden de la cultura y la dimensión simbólica.” (Micone, 2014)

El yo se va a constituir con ayuda de otro, que le muestra su cuerpo como una imagen unificada y no fragmentada, ya que el niño en una primera instancia se vivencia solo él con la madre, formando una unidad.

Este Otro se muestra como un representante de los significantes y es a partir de la voz y la mirada de esta madre que el infans puede pasar a vivenciar como uno solo en un cuerpo.

El estadio del espejo otorga una imagen al niño, que viene a ordenar lo simbólico, y a partir de lo simbólico se ordena lo imaginario.

- Alienación y separación:

Lacan denominará “alienación” al efecto de división estructural, producto del surgimiento del sujeto en el campo del Otro, siendo éste un campo de significantes, es decir, que ninguno de ellos, en cuanto tal, significa nada sino en relación a los otros.

La separación como aquella que condiciona la representación significativa del sujeto, aquella que produce el sujeto del inconsciente. Permitirá la inscripción

en un discurso. Por ello, el fuera del discurso en la psicosis tiene relación con su instalación en el campo de la alienación.

El sujeto se forma a través del Otro que da apertura a lo simbólico, este Otro va a otorgarle los significantes para poder construir su subjetividad. Lacan formula a partir de esto los dos tiempos lógicos llamados alienación y separación, y se refiere a estos como parte de un proceso fundamental para la construcción de la subjetividad.

En la psicosis se ha efectuado la operación de la alienación pero no la separación, haciendo fallida la inscripción del sujeto como deseante, de este modo el sujeto va a hablar por medio del Otro, y a partir del deseo del Otro, ya que se vuelve inoperante el deseo.

El niño psicótico queda ubicado como objeto en el fantasma materno y siente su cuerpo como fragmentando.

Por otra parte, Maleval (2008), plantea al autismo como una estructura que se caracteriza por un rechazo de la alienación significativa. Este rechazo impide que el goce se embarque en la palabra, y en su lugar retorna sobre un borde, con un objeto al que el autista se encuentra pegado: Se construye así un caparazón dentro de una dinámica libidinal. El borde autista es una formación protectora frente a un Otro amenazante.

2.2 Trastornos de la subjetividad

El psicoanálisis lacaniano refiere a los Trastornos Graves de la Subjetivación en la infancia, como fenómenos que dan cuenta de ciertas particularidades a partir de alteraciones en la estructuración psíquica de un sujeto-niño.

Como se ha desarrollado previamente, en la construcción de la subjetividad intervienen algunos mecanismos para ordenar aspectos del orden Imaginario (imagen del cuerpo), Simbólico (acceso al lenguaje) y Real (aquello que escapa al lenguaje) en un tiempo lógico, particular para cada sujeto; sin embargo, en ocasiones estos no logran configurarse de manera adecuada, dando paso a estructuras diferenciadas en los que se observan dificultades de acceso al lenguaje, en la construcción del ser y del cuerpo, y la relación con el Otro.

2.2.1 Autismo infantil

La noción de autismo y su causa ha sido debatida a partir de diversos discursos, y aún hasta hoy no se ha llegado a una explicación definitiva.

El término “autismo” fue utilizado por primera vez en 1857 por el médico psiquiatra Eugen Bleuler, el cual lo usaba para identificar a pacientes esquizofrénicos con conducta intencional de evitar relaciones sociales.

A diferencia de Bleuler, “el autismo fue identificado por primera vez como un síndrome específico por el médico psiquiatra Leo Kanner (Universidad John Hopkins)...” (Banús, 2012), quien dio de cuenta que no se trataba de una elección sino más bien de una incapacidad para establecer vínculos relacionales.

Con el fin de homogeneizar la conceptualización de los trastornos mentales y unificar los criterios diagnósticos entre los profesionales se elaboraron los manuales diagnósticos. La primera versión, el DSM-I (41) apareció en el año 1952 por la American Psychiatric Association. Aunque el autismo ya había sido identificado como una entidad específica nueve años antes no fue incluido en esta versión. Los niños de características descritas en el autismo eran diagnosticados como "reacción esquizofrénica de tipo infantil". A medida que

fueron continuando sus investigaciones, en las ediciones siguientes, fue cambiando la perspectiva que tenían respecto al autismo infantil.

El DSM-II (42), aparecido en 1968, contemplaba el autismo como una característica propia de la esquizofrenia infantil.

No fue hasta 1980, con la publicación del DSM-III (43), cuando se incorporó el autismo como categoría diagnóstica específica. (Artigas-Pallares, 2012)

Posteriormente, en el DSM – IV se incluyen 5 categorías de autismo, Trastorno autista, Síndrome de Rett, Trastornos Desintegrativos de la Infancia, Síndrome de Asperger y Trastorno Generalizado del Desarrollo.

Es a partir de la última edición del DSM – V donde se mantiene una sólo categorización para lo que se llama actualmente Trastorno del Espectro del Autismo (TEA),el cual incluye: Autismo, Síndrome de Rett y Síndrome de Asperger.

Las características generales más relevantes en el autismo, según las nosografías psiquiátricas, son: deterioro social, trastornos en el lenguaje y la comunicación, y un patrón muy definido por ciertas actividades e intereses. A diferencia de la psicosis, el autismo tiene siempre un desencadenamiento temprano.

Los Trastornos de la relación social se caracterizan por la poca relación que un sujeto puede establecer con el mundo que lo rodea, Tienden a mantener un comportamiento atípico con personas, objetos y animales. También se les dificulta la distinción de acontecimientos y tienden a mantener una mejor relación con los objetos que con las personas.

El síntoma más común en el autismo es la ausencia de relación con el otro ya que su estilo de vida se caracteriza por ser rudimentario y ritualizado.

Por otro lado los trastornos de la comunicación son cualquier combinación de los sentidos y sus respuestas están afectadas (visión, oído, tacto, dolor, equilibrio, olfato). El autista no considera importante la relación con el Otro, ya que está sumergido en su propio mundo.

El autista manifiesta una incapacidad en el lenguaje expresivo y receptivo, por lo que sus respuestas se encuentran alteradas, La mayoría de los sujetos autistas no poseen lenguaje verbal.

La relación con el objeto que se manifiesta en el autismo llega a vivirse de modo obsesivo, tiende a encapricharse y se le dificulta ver la diferencia entre sus aficiones y su realidad. Ej.: Juegos de video, carros, trenes, canciones, programas de TV.

Estos tres rasgos se mantienen a lo largo de toda la vida de la persona autista, pero su evolución va cambiando a tenor del proceso evolutivo personal. Es por esta razón muy importante tener siempre en cuenta los rasgos típicos de cada período de edad. Por otra parte, no se puede olvidar que existen, además, síntomas y trastornos que pueden ser considerados como asociados o secundarios (trastornos alimentarios, de sueño, ansiedad, enuresis, etc.), y que son importantes especialmente en la relación familiar y tareas terapéuticas. (Banús, 2012)

Marita Manzotti señala que el sujeto autista no dispone de juicio porque hay algo que se deshace, desde el punto de vista científico es una incapacidad para realizar algo, el psicoanálisis desea verlo desde otra vertiente, una de reconocimiento subjetivo. Indica que el autista tiene alguna modalidad particular con ese goce sin freno, goce que no está en el cuerpo y mantiene una distancia que no lo implica con el otro. El autista no fija la mirada y habla en tercera persona ya que es hablado por el otro.

En el autismo hay un fracaso en la función formadora del Estadio del Espejo, fracaso debido a que el espejo plano no se instituye como tal en tanto soporte de la función simbólica propiamente dicha, contrariamente a lo que ocurre en la neurosis. (Chamorro, 2002)

Para Norma Filidoro en el autismo hay una preocupación del ruido de la lengua, ya que el otro es vivido como intrusivo.

Sin embargo, no se trata de diagnosticar el tipo de trastorno sino, más bien, establecer de qué manera cada sujeto puede arreglárselas con él mismo a partir de sus propios recursos individuales.

Todavía no se descubre una cura para el autismo, pero se puede mejorar el estilo de vida del sujeto y ayudarlo a “nacer”. Su meta es volverlo activo y consciente, que el autista se viva de forma no fragmentada e indescifrable.

2.2.2 Psicosis en la infancia

¿Qué consecuencias se desprenden de esta alienación al Otro sin separación, de esta alienación del niño al deseo de la madre? “Nada que oficie de límite, mezcla con el Otro, un cuerpo que no está consolidado como tal, sin bordes que hayan pasado por los desfiladeros de los significantes, que no pueden constituir zonas erógenas, con un peculiar pasaje por el lenguaje”. “Imagen alienada donde no oficia separación entre lo que es Yo y no yo. Objeto puro de la madre” (Hiriart & Zaratiegui, 2007)

Desde el psicoanálisis, la hipótesis causal de la psicosis en la infancia surge a partir de la Forclusión del Nombre del Padre.

El Nombre del Padre actúa sobre el Deseo de la Madre, y su incidencia sobre el Deseo de la Madre produce la inscripción de la significación fálica.

“Es por esto que no basta con la higiene, el control médico y la excelente alimentación, si de contrabando con los cuidados, no se filtra el deseo activo de otro humano que lo aloje en su seno simbólico.” (Baraldi, 2005)

A partir de lo que introduce Jorge Chamorro en “La clínica de las psicosis”, el psicoanálisis establece tres tiempos de referencias de Lacan en torno a la psicosis en la infancia.

El primer tiempo, en los años 50, establece como hipótesis causal la Forclusión del Nombre del Padre.

La segunda serie corresponde a los años 60, en donde surge la formulación de que el niño puede ocupar el lugar de objeto para una madre y no solamente ser un síntoma.

Trabaja el tema donde indica que para la madre del esquizofrénico, el niño puede ser un objeto tomado como algo orgánico más o menos molesto. Lacan retoma esta frase para señalar que si es un objeto más o menos molesto, es porque es tomado como un objeto real, no hay una metaforización de por medio.

Silvia Elena Tendlarz (2002), psicoanalista argentina, señala que en el psicótico no hay recursos simbólicos para inscribir sanciones, o sea para inscribir la autoridad paterna y en lugar de lo simbólico, aparece lo real, en ocasiones como delirio, y algo se intenta armar con este delirio. Lacan plantea que la acción simbólica en lo real produce un efecto de urgencia imaginaria.

Expresa además, que en el psicótico el fenómeno imaginario recae sobre la cadena significativa y aparece la ecolalia (repetición en el lenguaje) o la ecopraxia (repetición de movimientos e imagen del otro) ya que no hay un sujeto constituido imitan al otro. Estos dos fenómenos se dan porque no ha habido la separación y se han quedado en la alienación, siendo así objeto del otro.

La tercera referencia es del año 1967, aquí Lacan realiza una intervención donde afirma que el niño ocupa un lugar de objeto en el fantasma materno. Ese objeto es real y es un objeto de goce.

En el niño psicótico, el nombre del padre no opera sobre el deseo de la madre, no hay esta ruptura de la relación mortífera por lo tanto el niño se queda inscrito como objeto del otro, no hay inscripción fálica.

Cuando el niño ocupa el objeto en el fantasma materno, es decir, se ubica el objeto condensador de goce, se habla de psicosis. Cuando el niño es tomado como un objeto molesto, es porque es tomado como un objeto desde lo real.

El momento de desencadenamiento es importante porque no es lo mismo hablar de un niño psicótico de diez años y otro de dos años, la fenomenología no es la misma, no hubo adquisición simbólica, el recurso simbólico no es el mismo. (Chamorro, 2002)

Cuando se habla de sujetos psicóticos es indispensable encontrar el fenómeno elemental propio de la estructura.

En la psicosis hay un fracaso en la función formadora del Estadio del Espejo, fracaso debido a que el espejo plano no se instituye como tal en tanto soporte de la función simbólica propiamente dicha, contrariamente a lo que ocurre en la neurosis. Al fallar esta función simbólica del espejo plano, el psicótico experimenta una fragmentación de su cuerpo, salvo en los casos en los que el sujeto pueda disponer de una suplencia de la función paterna fallida, lo que le permitirá cierta unificación de su imagen corporal. (Chamorro, 2002)

En el psicótico no hay adquisición simbólica, esta no es la misma que en el neurótico porque no hubo. En el psicótico todo movimiento del otro es intrusivo, ya que hay una falla en la simbolización, hay una falla en el espacio- tiempo, por ende en el cuerpo. Lo simbólico es lo que permite la constitución de la imagen. La noción espacio- temporal también la da lo simbólico, por ello, en los niños psicóticos persiste la ausencia de noción espacio- temporal, la falla simbólica repercute en la constitución del niño psicótico en tiempo y espacio.

El trabajo del niño psicótico en la escuela se ve dificultado por la relación que este mantiene con el Otro, ya que en ocasiones esta presencia puede ser vivida como invasiva, amenazante, haciendo que el alumno se inhiba y no desee aprender.

La adaptación del psicótico a su entorno social también es diferente, por lo general hablan en tercera persona porque no hay una apropiación del yo, el niño es objeto del otro, es hablado por el otro y no permite que surja un sujeto, por ende hay un problema en el uso del lenguaje.

*Cuando el niño tiene una falla en el registro simbólico, se le dificulta el juego, ya que el juego requiere de una organización de elementos simbólicos, y en el psicótico hay un uso rutinario y ritualizado. Cuando el niño psicótico juega está subjetivando lo que le pasa a él siendo objeto del otro, mientras que el juego del neurótico consiste en retomar elementos de su historia al momento del juego.
(Tendlarz, 2002)*

En la psicosis: no hay constitución del cuerpo, hay ecolalias, ecopraxias y alucinaciones.

En el psicótico no se produce la retroacción significativa, por lo tanto no se produce una significación fálica, como no hay retroacción significativa, no hay reconstrucción de la infancia, es por esto que el psicótico a consulta no trae nada de su infancia, a no ser que sea un paranoico. No puede recordar, no puede relatar.

El análisis en el psicótico genera un no desencadenamiento ya que lo mantiene en una psicosis ordinaria, sin embargo, no se puede generar un cambio en la estructura psíquica del psicótico. Lo que el análisis logra es encontrar la suplencia que lo organiza en forma distinta en el mundo, esto hace que no se sienta desbordado y no aparezcan las alucinaciones.

3. Capítulo III

3.1 Definición y generalidades sobre la inclusión educativa

El artículo 47 de la LOEI determina: “tanto la educación formal como la no formal tomarán en cuenta las necesidades educativas especiales de las personas en lo afectivo, cognitivo y psicomotriz. La Autoridad Educativa Nacional velará porque esas necesidades educativas especiales no se conviertan en impedimento para el acceso a la educación. El Estado ecuatoriano garantizará la inclusión e integración de estas personas en los establecimientos educativos, eliminando las barreras de su aprendizaje”. (Ministerio de Educación del Ecuador, 2013)

A partir de lo que indica la Ley Orgánica de Educación Intercultural, todos los estudiantes que tienen una necesidad educativa especial deben ser apoyados por todos los miembros de la comunidad educativa y recibir atenciones educativas específicas. Los docentes a pesar de que se deberán regir siempre por el currículo nacional, deberán hacer las adaptaciones pertinentes, ya sea en la metodología, tiempo, manera de evaluar, etc., priorizando la autonomía funcional del estudiante.

La educación inclusiva se define como el proceso de identificar y responder a la diversidad de necesidades especiales de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y en las comunidades, a fin de reducir la exclusión en la educación.

La educación inclusiva involucra cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructura y estrategias con una visión común y la convicción que educar con calidad a todos los niños, niñas y adolescentes del rango de edad apropiado, es responsabilidad de los establecimientos de educación escolarizada ordinaria a nivel nacional en todos sus niveles y modalidades. (Acuerdo Ministerial N° 0295 -13, 2013)

Este desafío que se le ha determinado a las escuelas de educación ordinaria, exige de ellas muchos cambios. Es necesario que el personal que trabaje con niños con necesidades educativas especiales esté capacitado en varios aspectos, tales como: conocer la problemática del niño, conocer sus síntomas, conocer de qué manera actuar con ellos, etc.; para lograr generar un espacio

educativo amigable para ellos. Por ende, es necesario que el sistema educativo sea flexible, creativo y dinámico en torno a lo que requiere.

2.2 La educación inclusiva y los trastornos de la subjetividad

“La educación tiene un papel trascendental en la estructuración psíquica de un sujeto pues “[...] se sustenta en la prohibición que hace posible el deseo” (Cazenave, 1992)

La inclusión de niños con trastornos de la subjetividad en el aula ordinaria suele ser beneficiosa para ellos, pues les permite crear formas de hacer lazo con los otros. Sin embargo, a la tarea de enseñar van a agregarse los recursos técnicos, pedagógicos y afectivos de los profesionales involucrados; elementos que posibilitarán o no ubicar al niño, como lo señala Filidoro (2008), como constructor del conocimiento.

Debido a las exigencias y cambios a los que se someten los niños al ingresar a la escuela, son notables los diferentes síntomas que se producen en ellos, dificultando o entorpeciendo su inclusión.

La escuela recibe niños que en ocasiones aún se encuentran en el periodo de construcción de su subjetividad (2 – 5 años) y los maestros durante este periplo, dependiendo del grado de vulnerabilidad psíquica del infante, pueden volverse tan insoportablemente perturbadores, como por el contrario, de gran soporte emocional para él en esta compleja etapa de transición del hogar a la escuela.

Es importante tomar en cuenta que debido a la fragilidad de los niños con trastornos de la subjetividad, la comunidad educativa debe ser muy cuidadosa desde el momento mismo en que se dispone a admitirlos en la institución, planificando de qué manera puede actuar según los casos a intervenir, y así

mismo, determinando con qué medios físicos y humanos cuentan para atender eficazmente dichas demandas.

De igual manera, el docente en instituciones inclusivas, debe acceder desde su propia posición subjetiva, a ser el soporte del niño con trastornos subjetivos, quien por su vulnerabilidad psíquica, no puede lograr sostenerse por sí solo en el manejo de sus emociones y la de los otros. El docente desde su función de mediador entre el niño y el aprendizaje, se encuentra además en la posibilidad de crear un efecto terapéutico en el niño, con intervenciones que atemperen su angustia frente a sus imposibilidades de hacer lazo social.

El niño con síntomas o manifestaciones psicóticas, no puede ser evaluado por sus producciones. Tampoco se trata de mala conducta, ni siquiera de transgresiones, por la simple razón de que “desconoce” la existencia misma de la ley en el sentido que no ha podido instaurar la posibilidad de un ordenamiento simbólico. (Furnari, 2012)

Los niños con psicosis, se caracterizan por un particular modo de ser; estos se ubican dentro del lenguaje pero no dentro del discurso, por lo que las personas que lo rodean no logran comprender lo que quieren expresar fácilmente. Además, dentro del orden comportamental, les cuesta seguir las normas que se les indica en el salón de clases, esto debido a que estructuralmente, no se ha instaurado la función del Nombre del Padre, cuya finalidad es el de generar límites en el sujeto, para establecer el acceso a la ley.

Se observan también dificultades en la percepción del cuerpo, que dan cuenta del fracaso en el ordenamiento simbólico; problemática que se evidencia al verbalizar en ocasiones, experiencias en torno a su cuerpo como extraño, ajeno o que no le responde.

En la escuela, el niño psicótico muestra también una dificultad referente al lazo social, y en la relación con el Otro; suele mostrar aislamientos y dificultades en cuanto al manejo del tiempo y del espacio del otro. Es por esto, que en

ocasiones, dependiendo del caso, puede sentir rechazo al intentar integrárselo a un grupo, no permitiendo que los demás se acerquen, o por el contrario, advirtiéndolo al otro como propio, debido a que no se ha efectuado el proceso de separación.

Lo anteriormente mencionado genera una dificultad con el saber escolar, ya que el niño al sentir al Otro como intrusivo, se aísla, se inhibe y no aprende. El docente debe ser capaz de saber cómo ubicarse frente a él, mediante la transferencia, siendo sustancialmente cuidadoso en sus acciones.

El docente deberá ser creativo al momento de aspirar a producir un aprendizaje significativo en el niño psicótico, ya que, una vez encontradas las herramientas que le generan interés a través de sus propias producciones y hasta en la ubicación de las fijaciones/obsesiones que lo capturan, se logrará implicarlo en el deseo de aprender.

Por otro lado, cuando hablamos de un estudiante con rasgos autistas, sabemos básicamente, que es un niño que no permite el acceso del Otro a su mundo.

A causa de que no se ha instaurado la función del Nombre del Padre, la voz y la mirada se vuelven objetos intrusivos para el niño con autismo. Con respecto al objeto voz, Jean-Claude Maleval (2011), psicoanalista francés, nos indica que la posición del autista es “no querer ceder el objeto voz”. Por este motivo les cuesta obedecer las demandas de los demás, ya que al ceder están enfrentándose al Otro. Es por esto que a temprana edad suelen ser confundidos con niños con problemas de audición.

A partir de lo que se observa en las aulas de clase en donde se trabaja con niños autistas, se puede señalar que existen ciertos parámetros básicos que deben seguirse para lograr una mejor disposición del niño hacia el sistema educativo.

En primer lugar, necesitará que se organice el ambiente de trabajo, siendo importante que todo esté debidamente rotulado y con material visual, para consolidar el establecimiento de representaciones mentales en el niño, además del empleo sostenido de un horario; itinerario que deberá ser presentado al niño de modo que se le facilite darse cuenta de las diferencias de los días, de las semanas, de los meses; por asociaciones de colores con materias (las horas de lengua de color amarillo, las de matemática de verde, etc.), por asociaciones de los días con actividades extracurriculares motivadoras (jueves día de natación, viernes día de clubes, etc.) e inclusive la identificación de los meses con alguna fecha significativa (julio es el mes del cumpleaños, diciembre el mes de la navidad, etc.)

La no integración psíquica de un cuerpo unificado, genera en los niños con autismo la necesidad imprescindible de sostenerse en rutinas y rituales que le den cierto “orden” singular a su mundo; es por ello, que frente a los cambios y más aún a los imprevistos, suelen mostrarse irritables, intolerantes en extremo. Se considera oportuno, por ese motivo, crearles actividades diarias que les den estructura; pero, incorporando a la vez pequeñas variaciones que posibiliten su flexibilización y no profundicen más su rigidez cognitiva y subjetiva; para ello, se deben prepararlos con tiempo y anticiparles las novedades que puedan haber, para evitar crisis de angustia, que los hagan retraerse de los demás.

El autista no ha sido introducido en el lenguaje, su cuerpo es vivido como ajeno ya que no ha habido apropiación del mismo por el hecho de no haber pasado por la palabra. No existen límites en el cuerpo. De aquí la invención de los objetos autistas, los cuales sirven para marcar un límite, una contención de su cuerpo que se vive como piezas sueltas; acudiendo a estos objetos en momentos de angustia, de intrusión de lo real, para lograr calmarse.

Cito a Laurent: De esta manera vemos como estos objetos suplementarios a los cuales se adosan logran una cierta estabilización, y les permite serenar su cuerpo, funcionando como un verdadero instrumento para moderar el retorno de goce y construirle un borde, un contorno a ese cuerpo. (Sper, 2013)

Es importante que las personas que trabajan con niños en estas condiciones conciban ser tolerantes con su propia falta, con su no saberlo todo sobre la situación que enfrentan, para poder calmar su propia ansiedad; ya que demostrar angustia es también contraproducente. El Otro es vivido como intrusivo para el niño con autismo, y si además lo percibe con angustia, ese malestar va a ser apropiado también, debido a la precaria comprensión y control de las emociones que presentan.

El trabajo multidisciplinario es vital. Por ese motivo, no se debe encargar toda la tarea acometer a un solo docente, ya que, como es normal, éste también es un sujeto en falta. Por ende, son necesarias las reuniones con los diferentes profesionales convocados en la labor inclusiva, para analizar los distintos acontecimientos que surjan al interior de la escuela en sus diferentes puntos de encuentro y desencuentro, despejar dudas, y primordialmente supervisar si los modos de abordaje apuntan al objetivo propuesto.

El que conviva con un niño autista debe ser capaz de respetar y trabajar a partir de las invenciones que él ha hecho para lidiar con lo insoportable del Otro. Las conductas disruptivas, su no querer y los movimientos atípicos del cuerpo, son respuestas creadas para poder tolerar la presencia del Otro, sin que esto provoque un aislamiento o reacción agresiva en él. Por ello, no es conveniente “educar” en la medida de acallar las producciones sintomáticas del niño autista con técnicas de modificación de conducta, ya que estos constituyen sus recursos para atenuar la angustia.

En resumen, no todas las escuelas pueden declararse idóneas para recibir a niños con trastornos de la subjetividad, pues es imprescindible contar con infraestructura adecuada, personal idóneo, conocimientos específicos para trabajar con aspectos tan delicados como la subjetividad de un niño; pero tampoco existe un modelo específico para poder atender los requerimientos escolares de niños con trastornos en la subjetividad, ya que a pesar de tener una manera muy particular de ser y de estar en el mundo, la clave en el trabajo inclusivo es no caer en el igualitarismo imaginario de “todos tienen derecho a” y con ello pretender responden de la misma manera a todas las demandas que se presentan desde distintos factores del medio social, borrando las diferencias, aún cuando a veces sean necesarias de sostener.

1. CAPÍTULO IV: Viñetas clínicas

1.1 Modelo inclusivo partiendo de la singularidad de niños con trastorno de la subjetividad

Analizando las características de los niños con trastornos de la subjetividad antes mencionadas y los casos observados en nuestra experiencia de trabajo en instituciones educativas, presentaremos a continuación modelos posibles de inclusión dentro del aula regular en nivel inicial, en los cuales se respeta y protege la singularidad y bienestar de cada niño y su entorno escolar.

Caso L

L es un niño de tres años que se encuentra en el Nivel de Educación Inicial I, entró al Jardín al año y medio de edad. Desde su ingreso se observó en él un comportamiento diferente que al de sus compañeros, solía aislarse y arrinconarse, no jugaba, no hablaba, ni respondía a la voz.

Los padres argumentan que en casa sufrían por las rabietas de L ya que se le dificultaba aceptar el no poder hacer lo que él quería; posición que también adoptó en la escuela, pues se frustra cuando le imponen un “no”.

L pasa la mayor parte del tiempo en casa junto a la niñera y su hermana de 10 años, pues la madre no permanece mucho tiempo en el hogar. La madre indica ser la responsable del sustento del hogar y se refiere a su pareja como un “vago y bueno para nada”, descalificando constantemente la presencia del padre en la estructura familiar.

Se evidencia de esta manera la ausencia del Nombre del Padre (NP), la cual es necesaria para inscribir la ley y la instauración del deseo.

Vemos como desde la casa la madre ha desvalorizado la autoridad del padre, el Nombre del Padre, ya que ante las reglas que su pareja impone, ésta las deshace; además ninguno de los dos permanece en casa, y otorgan el cuidado de sus hijos a la escuela y la niñera.

Por otro lado, el niño llora mucho cuando la madre lo va a dejar a la escuela, “se altera”. La madre indica que en ocasiones no tiene tiempo para despedirse de su hijo y esperar que se calme porque debe irse rápidamente al trabajo, motivo por el cual tampoco habla mucho con sus hijos en la casa para explicarles sobre sus ausencias. Vemos como la madre de L ubica a su hijo como un objeto que se toma y se deja, sin un significante que atempere el vacío, la falta.

L está ubicado como un objeto de desecho, para el cual la madre no tiene tiempo, hay un deseo materno inconsistente.

En la escuela, L habla en tercera persona, y se refiere a él como un delfín. Los compañeros no desean jugar con él ya que en ocasiones muerde y los golpea.

L percibe al Otro como invasor, a los “amigos” les pega, muerde y araña. La relación con las profesoras no es muy diferente ya que cuando se le impone un “no”, les pega y muerde también.

Tiende a frustrarse cuando invaden su espacio y cuando le quitan sus juguetes marinos, los cuales son los únicos que llaman su atención. Tampoco desea acoplarse a la rutina de la escuela, no se incorpora al saludo, y no realiza las actividades diarias establecidas.

Ante esta situación las profesoras se muestran angustiadas, ya que todos los días es una lucha constante trabajar en el aula con L.

Frente al caso de L, la escuela se ha encargado de brindar un espacio de palabra a los padres del alumno, para poder conocer más de cerca la dinámica

familiar, pero no le ha ofrecido un espacio al niño en el que pueda calmarse y recuperar su equilibrio emocional.

En las actividades escolares diarias se trata de incorporar objetos que llaman la atención de L, para así poder engancharlo a las rutinas y a la agenda escolar. Se trata de que no sea siempre el mismo objeto, sino que este se vaya alternando para no crear una fijación.

Es en la clase de inglés donde se han incorporado juguetes marinos para que el alumno desee trabajar diariamente. El progreso ha sido eficaz, se ha podido alternar con diferentes objetos marinos situaciones de aprendizaje representadas en material para colorear, modelado con plastilina, armando de rompecabezas, recortado y pegado de figuras. La idea fue poder crear un encadenamiento, donde el niño a partir del juego con peces y delfines, pudo pasar a fijarse por los botes que flotan en el mar, hasta llegar a generar un interés por las “personas” que pueden alimentarse de los pececitos del mar.

A medida que el alumno se va sintiendo parte del grupo por medio de la participación en el aula, la relación con el Otro se vuelve más llevadera, ya que se siente alojado y no ve al Otro como amenazante. Así disminuye también los comportamientos agresivos como los golpes y mordeduras.

L posee características de comportamiento muy particulares, un día puede llegar contento a la escuela y al día siguiente llegar furioso y no desear trabajar, ante esto las docentes buscan comunicarse a diario con los padres para ver de qué manera se puede trabajar en conjunto y conocer en por qué de los cambios de humor. Así mismo, se puede percibir que hay días en que el niño avanza sorprendentemente y también se informa a los padres para que lo feliciten y lo elogien.

Trabajar por medio de una agenda diferente a la escolar, donde se registre únicamente el comportamiento diario del alumno, sirve de ayuda tanto para la

madre como para la profesora, especialmente para poder ubicar desde ambas partes aquellos acontecimientos que puedan influir significativamente en el comportamiento del niño en casa y en clases.

En el caso expuesto se evidencia lo que es un trabajo con un niño con trastornos subjetivos, el cual demanda más tiempo que los otros, se sale de la planificación diaria y obliga a las profesoras a crear otras vías para captar su atención.

La inclusión busca facilitar el aprendizaje para todos los niños, pues todos deben sentirse miembros de una clase o aula regular, pero no por ello se considera oportuno borrar las diferencias, pues lo singular de cada niño, más aún con trastornos en la subjetividad, nos proporcionará las directrices para orientar nuestro quehacer en el ámbito escolar.

Vemos cómo mediante la utilización de objetos provistos por L y a la apertura de la docente a las invenciones del niño, se lo ha logrado integrar a las actividades que realiza el grupo en el aula regular; ratificándose que lo mejor que se pudo hacer, es incluir a aquellos objetos que capturaban la atención del niño, a la clase.

Caso S

S es un niño de seis años que actualmente se encuentra cursando el Primer año de Educación Básica en una escuela regular, en la cual ha estado incluido desde el Pre-kinder. Los síntomas de S aparecen desde que era muy pequeño, cuando aún era un bebé, pues lloraba mucho y la mamá no lograba calmarlo, además, notaba que era común que él desviara la mirada.

Al observar a S en el aula, vemos a un niño que mira constantemente al piso, le gusta escribir y de hecho lo hace muy bien para un niño de su edad. No tiene problemas de aprendizaje ya que es uno de los mejores estudiantes del salón, tiene excelente memoria y logra incorporar todos los contenidos requeridos por la institución en su nivel. El problema surge a la hora de socializar. No logra expresar sus emociones y ante alguna situación que no puede manejar, reacciona agresivamente o huye.

Cuando ingresó a la escuela, tuvo dificultades para adaptarse, no interactuaba con los demás niños y no acataba las órdenes que le daban las maestras. Cuando se le exigía algo, él lloraba y gritaba mucho. Solía arrinconarse y desviar la mirada a quien le hablara.

Al ingresar al Primer año básico, es notable que S tiene rituales especiales. Durante las primeras semanas de clases se angustió mucho debido a los cambios que se presentaron: nueva aula, nuevos maestros, nuevos compañeros. Además, ante alguna exigencia de los docentes, no puede mantenerse en su puesto, camina en círculos dentro del salón. Cuando una maestra intenta ordenarle algo, él grita y sale corriendo del salón. La ley le resulta insoportable.

Sin embargo, con la paciencia de las maestras, se pudo crear un vínculo, una transferencia positiva, la cual ayudó a S a lograr los objetivos académicos que la escuela exigía.

El vínculo positivo instaurado propició que S pueda seguir instrucciones cuando se respeta su espacio, sin abordarlo físicamente, y con un tono de voz moderado para explicárseles las consignas, ayudándosele a entender detenidamente los pasos a seguir, desde “Buscaremos en el casillero las cartucheras y regresamos al puesto” hasta “Colorearemos este dibujo”.

Así también, a través de la adecuada transferencia lograda, S empieza a poder expresar no estar listo para realizar alguna tarea asignada, por lo cual las docentes atienden estas intervenciones para establecer acuerdos, que acojan sus dificultades y le brinden oportunidades para terminar su trabajo. Los acuerdos buscan hacer accesible la ley, anteriormente insoportable; así si le toma mucho tiempo concluir una actividad, ambas partes determinarán lo que cada cual puede ceder (docente – alumno) para conseguir una fin que les favorezca. Se vuelve de esta manera esencial en el acompañamiento brindado a S, el ofrecerle un espacio para que pueda poner en palabras algunas de las situaciones a las se enfrenta.

Podemos resumir que el establecimiento de un vínculo entre S con sus maestras, sostuvo la aceptación de las diferencias del niño, no para excluir, sino para acoger sus particularidades y buscar medios que viabilicen la inclusión, como:

- El respeto de su espacio, se tiene presente que no se lo debe abordar físicamente en un primer momento.
- El respeto de sus tiempos, no se le exige realizar ciertas actividades si él no se encuentra en las condiciones de hacerlo; por ejemplo, si ha pasado por alguna situación de estrés que no logró elaborar, lo que provoca que no se sienta dispuesto a seguir instrucciones, no se lo obliga.
- El respeto a su sensibilidad sensorial, debido a que siente rechazo por los sonidos altos, la clase tuvo que acoplarse a este otro punto de singularidad, para crear un ambiente armónico para todos.

Los padres llegan a la institución con una evaluación que le solicita el Departamento de Consejería Estudiantil, debido a que de acuerdo con la Ley de Educación, es necesario que la institución tenga un diagnóstico externo para poder realizar las adaptaciones necesarias. El diagnóstico dado es “Autismo de alto funcionamiento”, debido a que presenta características como: poco contacto ocular, gestos, incapacidad para desarrollar relaciones con compañeros, incapacidad para iniciar una conversación, utilización estereotipada y repetitiva del lenguaje y adhesión de rutinas y rituales específicos.

Se sugiere la incorporación de una maestra tutora “sombra” en el salón para que ayude a S a crear una estructura de trabajo e integración, y que además le enseñe a identificar sus emociones y cómo reaccionar frente a diferentes estímulos, recordarle las normas e incentivarlo a integrarse en las actividades.

La maestra tutora sombra es apoyada por las maestras titulares del salón de clases, quienes a su vez son guiadas por la psicóloga, y abordan de una manera diferente al niño, de un modo no intrusivo. Vemos aquí cómo el trabajo interdisciplinario es muy importante a la hora de incluir a un niño con trastornos de la subjetividad, tanto para supervisar los abordajes como para acoger las dudas de las maestras que se generan diariamente.

Debido a la intolerancia de S hacia los cambios, el equipo interdisciplinario decide que la maestra tutora sombra se dé a conocer al niño en un ambiente familiar para él, su casa; esto debido a las probabilidades de que si se la presentaba en la escuela podría haberse generado un rechazo no solo a ella sino también al ambiente escolar. El ser presentada por sus familiares ante él logró que no fuera un cambio tan drástico el verla dentro del salón

Reconociendo la importancia de haber establecido tiempos que favorecieron la adaptación de S, es recomendable que durante las primeras semanas en que

se incorpora una maestra tutora sombra al salón con niños en situaciones de vulnerabilidad subjetiva, lo haga de manera gradual; así en los primeros días quedarse pocas horas dentro del salón y solo ciertos días, luego ir aumentando la cantidad de horas y días hasta que el niño se acostumbre a su presencia y pueda permanecer la totalidad de la jornada escolar con ella, si se considera necesario.

Retomando el caso, podemos anotar que en los primeros días que llega a hacerle acompañamiento la maestra tutora sombra a S en la escuela fueron complicados, ya que al notar que ésta le prestaba más atención a él que a los demás le generaba angustia, por lo que salía corriendo del salón.

Mediante el paso de los días, S logró adaptarse a ella, ya que logró crear un vínculo con él y descubrió cómo podía calmar su angustia, entendió que no debía estar cerca de él todo el tiempo porque eso era algo que no le agradaba. Poco a poco fue ganándose su confianza, mediante la simbolización de los acontecimientos que le ocurrían. Cuando él no se sentía listo para algo, se lo respetaba y en ocasiones se establecían convenios para que él hiciera algo que no le gustaba como utilizar goma para pegar papeles o usar sus dedos para pintar, S sentía mucha aversión hacia esto y, la maestra tutora sombra, logró convencerlo poco a poco, diciéndole que si lo hacía ella le limpiaría los dedos en seguida. Acto que luego dejó de ser necesario debido a que ya no le molestó más la sensación de tener sucios los dedos.

Situación similar ocurrió con la música, que es algo que se utiliza mucho en los primeros años de escuela. S no soportaba cuando ponían canciones dentro del salón pero, poco a poco, se fue incorporando la música al salón, comenzando con volumen muy bajo y anticipándole que se iba a escuchar música, y de a poco se fue subiendo el volumen, llegando al punto en que ahora pide que se ponga música en el salón.

Un punto importante dentro de la inclusión de S en la escuela es la participación de todos los miembros de su entorno. Las maestras junto con los compañeros de salón, sin nombrarlo específicamente, trabajan temas como diversidad, tolerancia y solidaridad. Algunos compañeros, en especial las niñas, se ofrecen muchas veces a ayudar a S cuando no logra entender algo. Esto es algo que lo ha ayudado al momento de socializar.

Se debe utilizar un “forzamiento suave”, pues al niño autista le es necesario un impulso exterior para ponerse en marcha, este forzamiento se apoya en los intereses del sujeto, tiene sus raíces en la dinámica subjetiva. (Antonio Di Ciaccia, 2002)

Luego de varios meses de poner en práctica este modelo de aula inclusiva, S ha desarrollado algunos cambios, con la ayuda de todos los miembros de la institución, sus padres y las terapias externas en la fundación especializada, llegando a superar sus crisis de angustia que eran muy comunes en la escuela. Ya no se producen reacciones agresivas ante cambios repentinos, logra mantener conversaciones, comunica lo que le ocurre, lo que siente y no depende de la maestra tutora sombra para realizar sus actividades diarias.

Los logros fueron obtenidos principalmente por el respeto dado a sus invenciones ya que éstas fueron respuestas subjetivas que el niño construyó para enfrentarse al Otro social vivido como amenazante desde su estructura. La introducción de dichas respuestas a la escena escolar y la colaboración de todos los miembros de su entorno, quienes se encuentran en constante comunicación, desde sus distintos roles, lo han ayudado a incluirse en el grupo; así como, han posibilitado nuevas metas en cuanto a su educación y socialización.

Las intervenciones de la escuela no deben apuntar a la eliminación de las conductas atípicas, ya que son los recursos que nos permitirán el acceder al niño, y mediante la comprensión de las mismas, lograr incluir de manera

satisfactoria al niño dentro de la institución escolar, sin que esto le produzca efectos contraproducentes.

CONCLUSIONES

El crear un espacio para la singularidad del sujeto por encima de todo dispositivo o vía de homogenización es necesario pues se rescatan así las construcciones subjetivas de cada niño que son esenciales ser leídas y escuchadas.

Gracias a la inserción de psicólogos clínicos dentro de las instituciones educativas, es cada vez más común advertir la presencia de niños con trastornos subjetivos, en los cuales se evidencian particulares mecanismos que dificultan el acceso al lenguaje, la construcción del ser, del cuerpo y la relación con el Otro; aspectos que se organizan en un tiempo lógico y diferente para cada sujeto, y que según el caso, no logran armarse o configurarse de manera adecuada.

Los niños con demandas educativas especiales por trastornos en la subjetividad, generalmente no logran acoplarse a las disposiciones establecidas por el sistema escolar, por dificultades psíquicas estructurales que obstaculizan su acceso a las normas, a la ley; dificultándose el trabajo del docente en su misión de insertar al niño en la cultura.

La sociedad actual, evidencia la caída de los valores familiares, la empobrecida o carente presencia de la pareja parental en el desempeño de sus roles fundamentales en la constitución psíquica del niño, así como en la formación de modelos sociales de relación y de aprendizaje; funciones que pasan a ser delegadas a la escuela como medida de soporte, pero que no alcanzan a ser atendidas pues se muestra en falta ante las nuevas demandas educativas.

El docente que trabaja con niños con trastornos subjetivos debe ser capaz de identificar si sus propias particularidades afectivas pueden servir como obstáculos u oportunidades al momento de querer insertarlos en la actividad escolar; pues debe estar expectante frente a la emergencia de no saber cómo engancharlos con el deseo de aprender, a la posibilidad de mostrarse sin recursos preestablecidos, a simplemente no saber; y abrirse frente a esa falta, nuevas vías de enseñanza encaminadas por los alumnos, para la consecución de sus objetivos.

El psicólogo clínico en la institución escolar debe priorizar la dimensión subjetiva del niño, que en muchos casos desaparece en la tendencia del discurso educativo a la homogenización, favoreciendo un entramado que permitan develar puntos de interconexión entre la dinámica subjetiva puesta en escena en la escuela y aquellos revelados en las entrevistas o reuniones con los padres sobre el ámbito familiar, para ubicar en qué posición se ubica el niño frente al deseo de los padres, frente a la mirada del docente y frente a los ideales institucionales; así como mecanismos propios de las estructuras presentes según el caso, que promuevan efectos terapéuticos y de estabilización en la escuela.

El modelo de referencia inclusivo, además de abrir posibilidades para que todos los alumnos indistintamente puedan recibir la misma educación, sea cual sea su condición; desde el marco conceptual psicoanalítico, responde a una demanda necesaria de creación de vínculos entre el educando y el educador que permita el respeto a las producciones singulares del niño y a través de ellas, se faciliten nuevas construcciones subjetivas al interior de la escuela, que garanticen el bienestar y el aprendizaje.

Bibliografía

- Acuerdo Ministerial N° 0295 -13. (2013). Capítulo III Educación Inclusiva.
- Artigas-Pallares, J. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Scielo - Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*.
- Banús, S. (2012). Obtenido de Psicodiagnosis.es: Psicología Infantil y juvenil:
<http://www.psicodiagnosis.es/areaclinica/trastornossocialesintelectuales/autismoclasico/index.php>
- Baraldi, C. (2005). *Mujeres y niños... ¿Primero? - Los primeros tiempos de la constitución subjetiva del niño. Tratamiento del autismo y psicosis en la infancia*. Rosario, Argentina: Homosapiens Ediciones.
- Berkoff, Yassin, Mildiner, Silvestri, Gasbarro, Recalde, & Manzotti. (s.f.). La eficacia de la intervención analítica en e autismo infantil.
- Chamorro, J. (2002). *Clínica de la psicosis*. Buenos Aires, Argentina.
- Chamorro, J. (s.f.). *Clínica de la psicosis*. Buenos Aires, Argentina.
- Dubet, & Martucelli. (2000). *En la escuela*. Buenos Aires: Ediciones Losada.
- Enesco, I. (2009). *El concepto de infancia a lo largo de la historia*. Obtenido de
http://pendientedemigracion.ucm.es/info/psicoevo/Profes/IleanaEnesco/Desarrollo/La_infancia_en_la_historia.pdf
- Enesco, I. (s.f.). *El concepto de infancia a lo largo de la historia*. Obtenido de
http://pendientedemigracion.ucm.es/info/psicoevo/Profes/IleanaEnesco/Desarrollo/La_infancia_en_la_historia.pdf
- Filidoro, N. (2008). La relación entre discapacidad y problemas de aprendizaje no tiene carácter de necesidad.
- Filidoro, N. (2008). La relación entre discapacidad y problemas en el aprendizaje no tiene carácter de necesidad.
- Freud, S. (1909). Análisis de la fobia de un niño de cinco años (El pequeño Hans).

- Freud, S. (1921). *Psicología de las masas y análisis del yo*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Furnari, M. (2012). *La escuela y su función estructurante*. Obtenido de <https://catedrapsicopato1.wikispaces.com/file/view/Funci%C3%B3n++estructurante+de+la+escuela+en+ni%C3%B1os+con+problemas+en+la+constituci%C3%B3n+subjativa.pdf>
- Furnari, M. (s.f.). *La escuela y su función estructurante*. Obtenido de <https://catedrapsicopato1.wikispaces.com/file/view/Funci%C3%B3n++estructurante+de+la+escuela+en+ni%C3%B1os+con+problemas+en+la+constituci%C3%B3n+subjativa.pdf>
- Hiriart, M., & Zaratiegui, J. (2007 de Diciembre). *Acheronta*. Obtenido de <http://www.acheronta.org/acheronta24/hiriart.htm>
- Jara, C. (s.f.). *Derechos del niño*. Obtenido de HUMANIUM: <http://www.humanium.org/es/definicion/>
- Jara, C. (s/f). *Derechos del niño*. Obtenido de HUMANIUM: <http://www.humanium.org/es/definicion/>
- Lagos, R. (s.f.). *¿Qué es un niño para el psicoanálisis de orientación lacaniana?* Obtenido de Centro de Estudios e Investigación en Psicoanálisis: <http://www.centrolacanianos.cl/biblioteca/que-es-un-nino-para-el-psicoanalisis-de-orientacion-lacanianos-rosa-lagos/>
- Laurent, E. (s.f.). *La Batalla del Autismo, de la Clínica a la Política*. Buenos Aires: Ediciones Grama.
- López, N. (Junio de 2002). *Universidad Especializada de las Américas*. Recuperado el 18 de Diciembre de 2014, de <http://www.udelas.ac.pa/biblioteca/librospdf/educabilidad.PDF>
- Lucero, P. (24 de junio de 2012). *Campo de psicoanálisis*. Obtenido de <http://campodepsicoanalisis.blogspot.com/2012/06/el-sujeto-en-psicoanalisis.html>
- Mannoni, M. (2007). *El niño, su enfermedad y los otros*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

- Micone, F. (Agosto de 2014). *Fort-Da. Revista de Psicoanálisis con niños*. Obtenido de <http://www.fort-da.org/fort-da11/simbolizacion.htm>
- Miller, J.-A. (s.f.). *El niño, entre la mujer y la madre*.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (15 de agosto de 2013). *Acuerdo Ministerial N°- 0295-13*. Obtenido de http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/08/ACUERDO_295-13.pdf
- Muller, P. (s.f.). *Historia de los derechos del niño*. Obtenido de HUMANIUM: <http://www.humanium.org/es/historia/>
- Muller, P. (s/f). *Historia de los derechos del niño*. Obtenido de HUMANIUM: <http://www.humanium.org/es/historia/>
- Ortega, P. (2011). Cátedra de Psicopatología Infantil. Universidad Católica de Santiago de Guayaquil.
- Saludalia. (4 de Noviembre de 2008). *Saludalia.com*. Recuperado el 17 de Diciembre de 2014, de <http://www.saludalia.com/psicologia/desarrollo-psicologico-social-nino>
- Sper, E. (2013). Usos del cuerpo en los autistas.
- Tendlarz, S. E. (13 de junio de 2002). La psicosis en la infancia.
- Tizio, H. (2014). Los límites en la regulación del goce. Guayaquil: Universidad Católica de Santiago de Guayaquil.
- Tualanista.com. (2008). *Diccionario de Psicoanálisis Tualanista.com*. Obtenido de [http://www.tualanista.com/Diccionario-Psicoanalisis/7022/Rasgo-\[o-trazo\]-unario-pag.1.htm](http://www.tualanista.com/Diccionario-Psicoanalisis/7022/Rasgo-[o-trazo]-unario-pag.1.htm)
- Vassallo, V. (Agosto de 2008). Obtenido de <http://www.praxisfreudiana.com.ar/docs/UNA%20FALLA%20EN%20LA%20CONSTITUCION%20IMAGINARIA-publ..pdf>