



Documento de Reflexión no Derivado de Investigación

El niño hoy: una perspectiva clínica y pedagógica¹

Cruz Elena Vergara M.²

“Todos nos vemos asaltados, a veces, por momentos de soledad, de tedio, momentos de aburrimiento en que nos quedamos solos con nosotros mismos. Son momentos de emergencia de la angustia...” (Barros, 1996).

● Resumen

Lo que motiva el presente escrito es una pregunta, que me ha acompañado desde hace algún tiempo en relación con el modo como la escuela responde a los niños hoy, considerando la realidad cultural en la que estos crecen.

En el texto se abordan reflexiones inspiradas en la experiencia educativa con niños de preescolar y en el ejercicio de la clínica psicoanalítica. Experiencias que a la luz de las enseñanzas del psicoanálisis, como método de investigación y método clínico, me han permitido comprender que más allá de las manifestaciones sintomáticas que presentan los niños hoy, bajo distintas denominaciones: hiperactividad, déficit de atención, trastornos de ansiedad, etc., hay un sujeto que goza, que sufre.

Palabras clave: niño, sujeto, escuela, síntoma, psicoanálisis.

¹ El presente texto surge como producto de las reflexiones y discusiones planteadas en la primera parte del curso “Síntomas Contemporáneos II”, en lo correspondiente al módulo I trabajado en el tercer nivel de la maestría en Psicología y Salud Mental (UPB-Medellín- 2012).

² Licenciada en Educación Especial; Psicóloga. Estudiante 2º año Maestría en Psicología y Salud Mental, UPB-Medellín. Semestre 1 de 2012. Docente Corporación Universitaria Lasallista-Fundación Universitaria Luis Amigó.

Correspondencia: Cruz Elena Vergara. Vergaramedina@yahoo.es



Children today: a clinical and pedagogical focus

● Abstract

This paper is motivated by a question about the way schools respond to children today, considering the cultural reality in which they grow up.

The text approaches to reflections inspired by the educative experience with pre-school children and the practice of the psychoanalytic clinic. Experiences that, under the contents taught by psychoanalysis as a research and clinical method, allow to understand the fact that, beyond the symptoms children are showing today under several names such as hyperactivity, attention deficit, anxiety syndromes, etc, there is a subject who suffers and enjoys.

Key words: Children, school, symptom, psychoanalysis.

As crianças de hoje: uma perspectiva clínica e pedagógica

● Resumo

O que motiva o presente escrito, é uma pergunta, que me acompanhou desde faz algum tempo em relação ao modo como a escola responde as crianças de hoje, considerando a realidade cultural na que estes crescem. Ao interior do texto se abordam reflexões inspiradas na experiência educativa com crianças de pré-escolar e no exercício da clínica psicanalítica. Experiências

que à luz dos ensinamentos da psicanálise como método de investigação e método clínico, permitiram-me compreender que além das manifestações sintomáticas que apresentam as crianças de hoje, sob diferentes denominações: hiperatividade, déficit de atendimento, transtornos de ansiedade, etc; há um sujeito que goza, que sofre.

Palavras importantes: criança, escola, sintoma, psicanálise.

● Introducción

La realidad actual que caracteriza hoy el mundo de los niños, si bien es diferente al contexto en el que Freud inició y promulgó su obra, no es ajena a lo que él, desde 1900, ya instauró en *Más allá del principio del placer* (1920) y en *El malestar en la cultura* (1929), textos en los que aborda el modo como en cada época el sujeto se las arregla con lo pulsional que le determina³.

Son tres los momentos en los que se desarrolla la presente temática:

1. Sobre el niño hoy.
2. Sobre el diagnóstico.
3. La escuela como escenario civilizador de la pulsión.

En cada apartado hay una apuesta por pensar al niño y a la escuela en el contexto de una realidad que no puede ser ajena a la posición subjetiva, que va a determinar la interacción de ambos, posición que está atravesada por las ofertas del mundo contemporáneo y por la responsabilidad que atañe a quien educa.

³ Estos textos son enunciados más para ofrecer una contextualización, y no se hará una revisión rigurosa.

Sobre el niño hoy

El niño hoy es reconocido como sujeto de derechos. De hecho, el siglo XX fue declarado por la ONU el Siglo del Niño (Ochaita, 2004), lo que trajo consecuencias importantes para el mismo niño, la familia, la escuela y la sociedad en general. No obstante, afirman Ortiz y Vergara (2010) que resulta paradójico, que mientras más se habla del niño como sujeto de derecho, pareciera que más se le desconoce como sujeto.

Para comenzar, vale la pena señalar lo que etimológicamente significa "infantil", en relación al niño: *infantis* es un término compuesto formado por *in* (una negación) y el participio del verbo *faris* (hablar). Por lo tanto, *infantis* denominaba a los niños más pequeños que todavía no habían aprendido a hablar. Esta significación pareciera que se materializa en el hecho de concebir al infante como alguien que no tiene palabra y, por tanto, tampoco tendría derechos (Casas 1998; p. 25. Citado por Ortiz y Vergara 2010). Este modo de concebir al niño prevaleció durante siglos.

Velásquez (2004) afirma que los niños han existido siempre, pero hoy hay nuevas coordenadas que han trazado un nuevo lugar para el niño dentro de lo social. "En la actualidad, los niños constituyen el núcleo central de la institución familiar, son el principal grupo poblacional que determina el consumo..." (p. 8). A la par de las modificaciones en la familia, en la Contemporaneidad la escuela ha dejado de ocupar el lugar por excelencia para la recepción de conocimientos y en su lugar emergen los medios de comunicación, la Internet y los sistemas masivos, que ofertan un mundo sin fronteras.

En este orden de ideas, entonces, vemos que el niño, como infante, ha ido conquistando un lugar particular; pero donde el riesgo –a mi modo de ver– es que hoy se le ha enaltecido a tal punto que se ha perdido el orden estructural que permite la inserción del niño en el mundo de la regulación

social. Se ha pasado de una concepción de niño como adulto en miniatura, a un niño que comanda al adulto (Vergara, 2010).

En el psicoanálisis, al niño se le reconoce como aquel sujeto que está en una posición de dependencia y alienación de los padres, condición que implica vérselas con lo que el Otro⁴ espera y desea de él.

Ser niño para el psicoanálisis es estar sometido al deseo del Otro y ajustarse a lo que de él se espera; pero también al estar sujeto al deseo del Otro, el niño toma del Otro, las formas como este resuelve las contingencias de la vida, el modo como el Otro tramita el encuentro con el No todo.

En la infancia, el sujeto se inscribe en un orden cultural, gracias a la instauración de la castración, es decir, que para que el niño acceda a un orden regulador, requiere del mecanismo de la represión⁵. Como respuesta a la represión emerge el síntoma como una invención que el sujeto hace para lidiar con los límites que la cultura intenta poner a la satisfacción pulsional, síntomas que frecuentemente se manifiestan en la escuela bajo la modalidad de dificultades de aprendizaje, déficit de atención, hiperactividad, etc.

La forma de resolver la satisfacción pulsional, nos enseña el psicoanálisis, no se da de igual manera en todos los sujetos ni en todas las épocas. Pero es claro en señalar que todos los sujetos, en el plano anímico (inconsciente), tendemos a procurar

4 El Otro es definido como "el lugar desde el que se le aporta el código, es decir el lenguaje, las palabras que van a captar y a moldear por tanto sus necesidades... el Otro como el lugar del código" (Bleichmar, 1980, p. 38). El Otro con mayúscula, hace referencia a las figuras representantes de la cultura, padres, maestros, escuela, etc., que ocupan un lugar de autoridad en el niño y en el adolescente, etc.

5 En el Diccionario de psicoanálisis de Laplanche y Pontalis (1993) se dice que la represión es una "operación por medio de la cual el sujeto intenta mantener o rechazar en el inconsciente representaciones (pensamientos, imágenes, recuerdos) ligados a una pulsión. La represión se produce en aquellos casos en que la satisfacción de la pulsión (susceptible de provocar por sí misma placer) ofrecería el peligro de provocar *displacer* en virtud de otras exigencias" (p. 375).



el placer y evitar el displacer, condiciones que hoy afloran sin velo, gracias a las ofertas explícitas a las que estamos expuestos.

En *Más allá del principio del placer*, Freud expone que este es el principio que comanda el nivel psíquico; este tiene por finalidad procurar el placer y evitar el displacer.

Los conceptos de placer y displacer son equivalentes a la cantidad de excitación experimentada en la vida anímica del sujeto. Podemos sugerir que el displacer hace referencia al aumento o disminución en el nivel de excitación, mientras que el placer tiende a mantener una constancia del mismo, un equilibrio. En el aparato anímico se busca mantener en un nivel mínimo la excitación, facilitando la estabilidad del organismo; a esto se le llama principio de constancia.

Permanecer dentro del principio del placer, con un nivel de excitación bajo, dirigiría al sujeto a perder el principio de realidad, no existiría una carga libidinal que lo hiciera esforzarse por buscar el cambio anímico; en otras palabras, el instinto de conservación del yo moviliza al sujeto por fuera del principio del placer para obligarlo a ingresar al principio de realidad; es llevado al abandono del equilibrio, del principio de constancia, y lo deja en un estado de inestabilidad, displacentero; sin embargo, la tendencia al equilibrio lo obliga a tramitar ese exceso de excitación por otras vías que de una u otra forma pugnan por regresar al placer. Estas vías toman distintas formas, manifiestas en síntomas.

En este texto, Freud define tres fuentes de displacer: la sustitución del principio de placer por el principio de realidad, la represión, y el displacer de percepción. A la par que plantea estas fuentes de displacer, muestra la tendencia a la repetición, a la compulsión de repetir, como una solución sintomática a la que el sujeto recurre como una forma de retornar al placer.

Voy a detenerme en este punto, ilustrando con Freud, la compulsión a la repetición en el juego infantil.

Después de varios años de investigación, Freud se adentra a descubrir la compulsión a la repetición. Sustentado en sus observaciones clínicas, considera que en la vida anímica existe realmente una compulsión a la repetición, que va más allá del principio de placer, que es más primitiva, elemental y pulsional que el principio de placer, y a la que le atribuye también los sueños de los enfermos de neurosis traumáticas y los juegos de los niños (Freud, 1920, p. 11).

Con la observación del juego infantil (el juego del fort-da), ilustra la función del juego, en tanto en este, el niño repite lo que resulta de difícil aprehensión. El juego infantil de repetición, Freud lo muestra como una experiencia displacentera, mediante la cual el niño “consigue un dominio sobre la impresión intensa mucho más radical que el que era posible en el vivenciar meramente pasivo” (Freud, 1920, p. 35). La repetición constituye, por sí misma, una fuente de placer, afirma Freud.

En este orden, plantea, la siguiente pregunta ¿De qué modo se entrama lo pulsional con la compulsión de repetición? (Freud, 1920, p. 36).

Para responder, da una definición de pulsión, que resulta útil a los principiantes en psicoanálisis: “Una pulsión sería entonces un esfuerzo, inherente a lo orgánico vivo, de reproducción de un estado anterior que lo vivo debió resignar bajo el influjo de fuerzas perturbadoras externas...” (Freud, 1920, p. 36). Posterior a esto, continúa diciendo que toda pulsión quiere reproducir algo nuevo, pues despierta la engañosa impresión de que aspira al cambio y al progreso, cuando en verdad se empeñan en alcanzar una vieja meta. (Freud, 1920, p. 38).

Ante estos postulados, la clínica y la experiencia en el campo educativo ilustran que los modos de

satisfacción de los niños, hoy, dan cuenta de la prevalencia del placer a toda costa, tanto en niños como en adultos. Son los padres los primeros en excederse a procurar el placer en sus hijos, dejando pasar por alto que un monto de displacer siempre estará presente en la vida anímica del sujeto, en tanto en el orden estructural, la tendencia psíquica siempre se dirige a la satisfacción vía el displacer.

Ahora bien, contando con la condición de una tendencia al placer, vía el displacer, el goce (en la clínica psicoanalítica, con Lacan, al displacer se le reconoce como goce), nos encontramos hoy con niños que a modo de resolución sintomática, frente a la represión, responden de distintos modos: hiperactividad, enuresis, encopresis, dislexia, y un sinnúmero de síntomas que, leídos en el discurso de las ciencias médicas y la pedagogía, cumplen criterios de trastornos.

No obstante, es necesario tener presente que no en todos el síntoma da cuenta de la represión vía la neurosis, es decir, niños que se anclan a la ley, a las demandas del Otro, a las exigencias culturales. Existe otra forma de hacer con la pulsión, y es tratarla no vía lo simbólico (neurosis), sino vía lo real; en este último caso, ubicamos a los niños psicóticos y autistas, niños en los que la represión no ha tenido lugar, y en su defecto se trata de una forclusión⁶, es decir, hay niños que no logran hacerse a una realidad sintomática como una salida a la represión, sino que quedan expuestos a vivir en lo real la satisfacción pulsional; son niños que, en muchos casos, desencadenan alteraciones complejas del estado de ánimo o del comportamiento, que les impide hacer lazo social, contando con el Otro y los otros, y les queda como salida el autismo, las esquizofrenias o estados mentales complejos de atender vía la escuela regular; pero también tenemos niños hiperactivos,

⁶ Mecanismo instaurador de la psicosis, en la psicosis el nombre del padre está forluido, es decir, queda por fuera del discurso simbólico, lo que tiene como efecto, que el niño quede presa del deseo materno, o mejor el niño queda identificado al objeto de goce del fantasma de la madre. Es decir queda inscrito en el lugar del fantasma (según el grafo del fantasma en Lacan) (Tendlarz p. 44).

disléxicos, con enuresis, etc., que no lograron un amarre de lo simbólico⁷.

Sobre el diagnóstico

Los trastornos de inicio en la infancia, la niñez y la adolescencia han sido incluidos hace poco tiempo en los sistemas de clasificación (DSM-CIE-10). Esto coincide con el hecho de que el niño comienza a ser reconocido como tal a finales del siglo XVIII (Aries; citado por Ochaita, 2004), y hasta finales del siglo XIX se comienza a estudiar su psiquismo desde diferentes posturas, entre las que se cuenta el psicoanálisis con Freud (1905), quien sostiene que es justo en la infancia donde se “incuban las patologías del adulto”.

Un diagnóstico es definido como “un juicio que va más allá del sentido común”, juicio que se establece después de un proceso, y que en psicoanálisis se hace contando con lo que hace signo en el sujeto; el diagnóstico no se hace a partir de lo universal, sino de lo singular” (Velásquez, 2004, p. 76)). Tal como lo hace un juez, el psicólogo clínico dictamina un resultado después de una evaluación. Dicho diagnóstico tiene una condición de acto, es decir, ocurre que después de recibir un informe diagnóstico la vida de un sujeto se divide en dos: antes y después.

Con un diagnóstico los profesionales de las ciencias “psi” hacen referencia en un lenguaje común a lo que le acontece a un sujeto; Freud señaló en *El porvenir de una ilusión*, citado por Ramírez (2007),

...que la cultura procura una homogeneización de los sujetos dentro la clasificación psiquiátrica, siendo digno de notar que la mayoría de las corrientes psicológicas basadas en el esquema científico, obran de la misma manera. A su vez,

⁷ Establecer esta diferencia a plenitud requiere de una elaboración para otro momento, pero que sin duda alguna, es un punto diferencial indispensable para el abordaje de los niños hoy.



estas clasificaciones son destinadas a describir un desarrollo mental tipo para explicar la insuficiencia de quienes no alcanzaban, en los tests, la media requerida especialmente en cuanto a inteligencia y considerándolo una cantidad homogénea. Con ello, prevalece la noción de capacidad para decidir la orientación de un sujeto (p. 5).

Establecer un criterio diagnóstico implica decir de un sujeto aquello que corresponde a una verdad que le es propia; de allí que para el psicoanálisis sea determinante contar con el decir del niño en lo que le pasa para conocer su verdad; la guía no la dan los test, la da el sujeto, el sujeto niño, en tanto tiene un modo único, propio, de gozar.

Ramírez (2007) sugiere que plantear un abordaje diagnóstico implica la posibilidad de observar, tanto en el plano de la institución como en el discurso familiar, algo del orden de un síntoma, de una queja que motoriza la posibilidad de hacer lazo social (p. 7).

“Mediante un síntoma el niño habla desde lo más profundo de sí, y en su relación con otros niños en las mismas condiciones puede realizarse un contacto particular con lo social” (Ramírez, 2007, p. 7). En esta indicación, se ubica el síntoma infantil más allá de un desorden orgánico e inclusive “mental”; con lo manifiesto del comportamiento alterado en un niño, se puede hacer vínculo; de hecho, con el síntoma se hace lazo con los otros.

Lo problemático del diagnóstico, a veces, está en la identificación que el niño hace con este, al presentarlo y asumirlo, como “retardado”, “hiperactivo”, “ansioso”, “negativo”, etc., que responsabiliza de sus actos al trastorno y no a sí mismo.

Si bien los instrumentos evaluativos, usados en la clínica para establecer diagnósticos que indiquen tipología de trastorno, son validados y confiables, según los parámetros exigidos científicamente, en ellos no hay lugar para acoger lo que se le escapa

a la ciencia: la pulsión. Definida por Freud como “concepto límite entre lo psíquico y lo somático”, la pulsión se opone a las buenas intenciones del sujeto.

Este punto es importante en la práctica clínica que se rige por el psicoanálisis, donde las alteraciones del comportamiento (expresadas como se dijo, en problemáticas escolares, casi siempre) bien pueden ser leídas como una respuesta que tenga carácter sintomático, es decir, que contienen un sentido, un mensaje que va dirigido a un Otro; o quizá también pueda ser una respuesta a la estructura psicótica. Es fundamental, entonces, para el practicante de la clínica, establecer, de qué estructura es portador ese síntoma, pues la dirección clínica y la orientación pedagógica con niños no pueden darse igual, tratándose de una psicosis que de una neurosis.

El diagnóstico, dentro de la clínica que se rige por el psicoanálisis, se hace al ubicar el modo como el niño se las arregla con el No todo. Esta es una orientación que hay que mantener, en tanto el No todo pone al descubierto los recursos psíquicos con los que cuenta el sujeto para tramitar la angustia de no tener todo, no saber todo, no ser todo.

El niño de la Contemporaneidad, al estar expuesto a un goce sin límites, al ser ubicado por la cultura del ahora, lo inmediato, lo ligero, queda expuesto a una mínima construcción de recursos emocionales, afectivos, psíquicos, que le permitan acceder al No todo. Son niños que se quiebran muy fácil ante lo imposible, y en no pocas veces van emergiendo más y más niños en condición de amos que ordenan y el Otro obedece; efecto de esto entonces, hoy tenemos adolescentes que ante lo imposible del todo se hacen a unas salidas sintomáticas conducentes a la muerte: anorexias, bulimias, consumo de psicofármacos, etc.

La escuela como escenario de civilización de la pulsión

Educar, en conjunto con gobernar y psicoanalizar, es ubicada por Freud Como una de las profesiones imposibles; la cita se encuentra en *Análisis terminable e interminable* y dice:

...detengámonos un momento para asegurar al analista nuestra simpatía sincera por tener que cumplir él con tan difíciles requisitos en el ejercicio de su actividad. Y hasta pareciera que analizar sería la tercera de aquellas profesiones "imposibles" en que se puede dar anticipadamente por cierta la insuficiencia del resultado. Las otras dos, ya de antiguo consabidas, son el educar y el gobernar (Freud, 1937. p. 249).

Ello no significa que en la historia de la humanidad estas sean desechadas. Al contrario, este escrito surge, precisamente, del encuentro de dos de estas profesiones, educar y psicoanalizar; cada una, por supuesto, desde su óptica particular.

La escuela se presenta como otro escenario para el niño; en este, el sujeto pasa de ser el niño de papá y mamá a ser un alumno más.

La escuela, como escenario de civilización de la pulsión, viene a ocupar en el niño, el lugar de la ley, de la castración. Pero no se trata de una castración caprichosa; se trata de un recorte de goce pulsional, articulado a una satisfacción civilizada de la pulsión, satisfacción que bien puede tramitarse en lo artístico, lo académico, el deporte, el encuentro grupal, entre otros.

Sin embargo, la realidad actual, sostiene Velásquez (2008), desconoce lo singular y globaliza la niñez; desconoce las formas de respuesta que los mismos niños desarrollan porque todos se interpretan en un estándar, y a esto la escuela no es ajena.

La experiencia en el trabajo clínico con niños

y en el contexto educativo me ha permitido observar que, en no pocas veces, las demandas que establece un niño, a través de síntomas como los antes enunciados, al ser leídos, acogidos por un maestro que le apueste al niño más desde el ser en lo singular que desde la exigencia estandarizada, responden a un niño que fácilmente logra detenerse ante ese goce sin límites. El mismo síntoma, recordemos, nos enseña el psicoanálisis, cumple función de límite.

La escuela como escenario de satisfacción de la pulsión, en una vía civilizada (la misma que Freud señala como imposible), se convierte en motor, referente y borde, sobre el cual un niño puede tejer un modo más amable de estar en el mundo. En la escuela, los maestros pueden acompañar a los niños en una construcción sintomática que bien puede ser benéfica, tanto si se trata de un niño psicótico como de uno neurótico; el asunto, creo, está en la subjetividad del maestro, en su apuesta.

¿A qué le apuesta un maestro? Esta es una pregunta que bien puede convertirse en eje para una próxima reflexión; por ahora, me atrevo a decir que es posible que su apuesta se dirija en dos vías: educar o hacer niños felices.

Existe una tendencia actual en el mundo y en las escuelas a evitar el sufrimiento. De hecho son varios los lemas educativos que se exhiben en las entradas de algunos: "educamos en la felicidad", lo que puede interpretarse a modo de "evitamos el sufrimiento".

Con lo anterior, me remito a Freud en *El malestar en la cultura* (1929), cuando afirma que el sufrimiento amenaza al hombre desde distintos frentes:

1. El propio cuerpo por el padecimiento que generan la enfermedad y la muerte.
2. La naturaleza y el mundo exterior por su fuerza omnipotente.
3. Las relaciones con los otros seres humanos, considerada como la causa de la que emana la mayor cantidad de sufrimiento.



Aclara Freud que hay una fuente de sufrimiento que escapa a todo control: la renuncia a la satisfacción pulsional: “la satisfacción de los instintos, precisamente porque implica la felicidad, se convierte en causa de intenso sufrimiento cuando el mundo exterior nos priva de ella, negándonos la satisfacción de nuestras necesidades” (Freud, 1929, p. 3027; citado por Sierra, p. 44).

A dicho sufrimiento no son ajenos los niños, no pueden serlo; hacerse humano implica sufrir, y sufrir es renunciar; pero ¿a qué renuncia el niño cuando ingresa al orden educativo?

Podríamos responder que renuncia al principio de placer. Estar en la escuela implica renunciar a dormir, a jugar, a comer sin límites. Estar en la escuela exige una renuncia que va más allá de lo físico, estar en la escuela es encontrarse con un Otro, diferente al padre, a la madre, a los abuelos.

El encuentro de un niño con un maestro le posibilita un trámite singular en el encuentro con lo imposible: imposible saberlo todo, tenerlo todo, hacerlo todo, y más aún, el encuentro con un maestro le ofrece vías al niño para saber hacer con el No ser el objeto de amor y goce, el que en ese primer entramado de afectos con los padres se teje.

Considero que si bien la escuela castra, castra en el sentido de hacer recorte de goce y ofrecer salidas al niño diferentes a la muerte, al exceso de placer, vía el displacer; creo que en la escuela los niños pueden amarrarse a la vida, vía el saber, el arte, el deporte, la ciencia. Lo que no siempre ocurre, pues la escuela y los maestros no son ajenos a las exigencias del mundo contemporáneo, y en el afán de cumplir con los estándares que les ubiquen como instituciones de “alta calidad”, corren el riesgo de anteponer lo universal de la escuela, a lo singular del niño.

● Conclusiones

Si bien los modos de satisfacción han variado, acorde con la oferta de la época, lo constitutivo del sujeto, en tanto habitado por la pulsión y por la falta, se mantiene. El asunto está en el modo como padres, psicólogos y maestros ofrecen a los niños posibilidades de hacer con la pulsión, por fuera de los imperativos de satisfacción inmediata de la época.

Hacer un diagnóstico clínico, desconociendo la existencia del niño como ser de goce, es desconocerlo como sujeto de derecho y someterlo a una evaluación que se ajusta a estándares universales; es dejarlo como objeto de estudio, y en tanto objeto, se le niega la posibilidad de desear y, por ende, responder por su modo de resolver las cosas de la vida.

La escuela, a mi modo de ver, cumple una función determinante para la constitución subjetiva del niño. En la escuela, en la figura del maestro, es posible que el niño encuentre la excepción que necesita para inscribirse en el mundo en una lógica diferente a la que posiblemente le haya dispuesto su historia familiar.

● Referencias bibliográficas

Casas, F. (1998) *Infancia: Perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.

Freud, S. (2001). Análisis terminable e interminable. En J. Strachey (Ed.), J.L. Etcheverry & L. Wolfson (Trads.). *Obras completas* (Vol. 23) Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1937)

Freud, S. (2001). Más allá del principio del placer. En J. Strachey (Ed.) y J.L. Etcheverry y L. Wolfson (Trads.). *Obras completas* (Vol. 18). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1920)

Freud, S. (2001). El Malestar en la cultura. En J. Strachey (Ed.) y J.L. Etcheverry y L. Wolfson (Trads.). *Obras completas* (Vol. 21). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1929)

Ochaita, E. (2004). *Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes*. España: Mc Graw Hill.

Ortiz, C.P; Vergara, C.E. (2010). El reconocimiento del niño como sujeto en la práctica educativa en preescolar. En L.F. Garcés (eds.), *Perspectivas y avances de investigación*. Colombia: Artes y Letras.

Ramírez, J.M. (2007). Hacia una ética de la escucha, la apuesta del psicoanálisis en la educación especial. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-escobar.html>

Sierra, G (2010). *Los trazos del alma y la relación al saber. De la vida anímica y sus efectos en el aprendizaje*. Medellín: Corporación Ser Especial.

Soler, C (1992). Estudios sobre las psicosis. *Clínica de las psicosis*. Argentina: ediciones Manantial.

Vergara, C. (2010). Trastornos del aprendizaje: saber y aprender dos mundos de exclusión. En: G.L Sierra Comp. *Salidos de contexto o contextos sin salida*. Medellín: Corporación Ser Especial.

Velásquez, J. (2004). Elementos para una impresión diagnóstica de psicosis. En: *¿Qué sabemos de los niños?: estructura psíquica y problemática social*. Medellín: Corporación Ser Especial.

Velásquez, J. (2008). El niño en los inicios del siglo XXI. *Revista de la nueva escuela Lacaniana NEL*. Medellín. L.e.t.r.a a l.e.t.r.a