



Universidad Autónoma de Querétaro
 Facultad de Psicología
 Maestría en Psicología Clínica

LA DIMENSION DEL SIMBOLICO LACANIANO Y SU RELACION
 CON LOS TRANSTORNOS DEL LENGUAJE EN
 NIÑOS PREESCOLARES.

TESIS

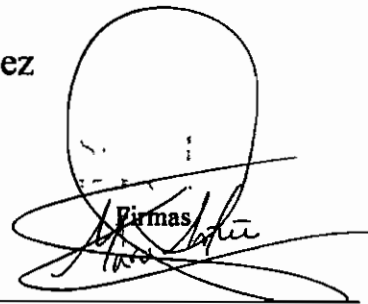
Que como parte de los requisitos para obtener el grado de
 Maestra en Psicología Clínica

Presenta:
 María Lourdes Trejo Ramírez

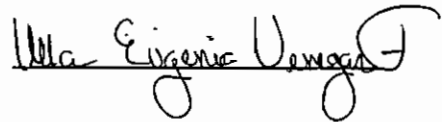
Dirigida por:
 Dr. Marco Antonio Macías López

SINODALES :

Dr. Marco Antonio Macías López
 Presidente


 Firmas

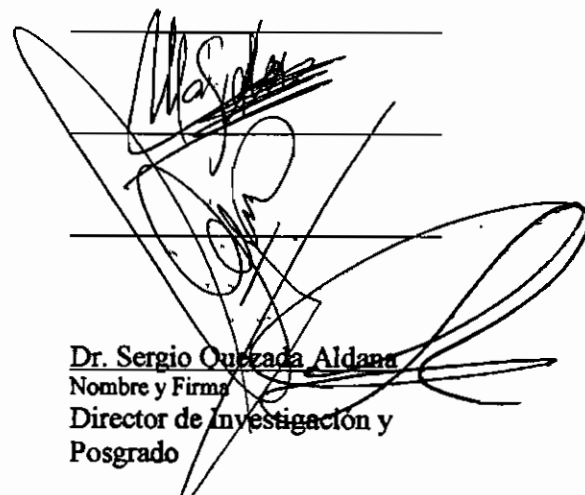
Mtra. María Eugenia Venegas Fernández
 Secretaria


 Mtra. Eugenia Venegas

Mtra. Lucía Cuéllar Torres
 Vocal

Mtra. Guadalupe Reyes Olvera
 Suplente

Mtro. Manuel Guzmán Treviño
 Suplenté



Mtro. Manuel Guzmán Treviño
 Nombre y Firma
 Director de la Facultad

Dr. Sergio Quezada Aldana
 Nombre y Firma
 Director de Investigación y
 Posgrado

Centro Universitario
 Querétaro, Qro.
 Julio de 2000
 México

No Adq M63882
No. Título TS
Clas. 150.195
T 787d.

ABSTRACT

With Freud's discovery of the unconscious and Lacan's postulate regarding the structured unconscious as a type of language, an intimate relationship is established between psychoanalysis and language. Consequently, this study consists of a theoretical examination of the conceptualization of language – its structure, functions, the way it is learned and disorders in its early development, as well as a perusal of Lacan's works which allowed us to identify in his teachings that which is relative to function in the field of word and language. We are then able to conclude with a reflection on clinical practice with pre-school aged children who have problems with verbal expression. The purpose of this work is to reconceptualize, using a psychoanalytic focus, what from a psychoeducational and psycholinguistic point of view have been considered functional language disorders, especially those which traditional nosology has termed developmental aphasia, mutism, dysphasia, dyslalia, dysphemias and jabbering, in order to redirect the approach, attention and clinical intervention in the cases of children with these problems. It was assumed that the disorder was a symptom and not a case of specific pathology, and the symptom was interpreted as an expression of the repressed unconscious. An examination of the clinical cases under consideration allows us to observe how the child who does not speak, or only half speaks, says more than he is capable of articulating. Through his inability to articulate words, or in the substitutions, deformations or omissions of phonemes, or even in the compulsive repetition of a syllable or the inability to begin a phrase, the individual speaks. He speaks of what is unknown to him because it is unconscious, of that which insists on becoming known. He speaks of his being as an individual and of what is most intimate within himself, of that which can be restored through analysis when he recognizes himself as an individual with wants, when, through the spoken word, he has the ability to reconstruct his personal story. The theoretical examination related to psychoanalysis is based on the 1953-1976 Seminars of Jacques Lacan and the articles Repression, The Unconscious and Psychopathology from the daily life of Sigmund Freud. Regarding language, the conceptualization has its foundations in psycholinguistics and is based on the theories of Saussure, Slobin, Halliday, Bruner, Garrett, Garton and Pratt, among others.

(Key words: Language, Word, Psychoanalysis, Lacan, Lacanian Meaning, Language Disorders and Symptom.)

RESUMEN.

Con el descubrimiento del inconciente por Freud y los postulados de Lacan acerca del inconciente estructurado como un lenguaje, se establece una íntima relación entre el psicoanálisis y el lenguaje. El presente trabajo consiste en una revisión teórica sobre la conceptualización del lenguaje, su estructura, sus funciones, la forma en que se aprende, y los trastornos en su desarrollo temprano; es también un recorrido por la obra de Lacan, lo cual nos permitió identificar en su enseñanza, lo relativo a la función y campo de la palabra y del lenguaje; para concluir con una reflexión sobre la práctica clínica con niños preescolares que presentan alguna dificultad para la expresión verbal. El propósito de éste trabajo es reconceptualizar desde un enfoque psicoanalítico, lo que desde la perspectiva psicoeducativa y psicolingüística se han considerado trastornos del lenguaje de tipo funcional; específicamente los que la nosología tradicional ha denominado como afasia del desarrollo, mutismo, disfasia, dislalia, disfemia y farfulleo, a fin de reorientar el abordaje, atención e intervención clínica de los casos de niños con estos problemas. Se partió del supuesto del trastorno no como una entidad patológica específica, sino como síntoma; como una forma de expresión de lo inconciente reprimido. La lectura de los casos clínicos aquí abordados permite observar como en estos casos el niño con su no hablar o su medio decir, dice más de lo que puede hacerlo, pues a través de su imposibilidad de articular las palabras; o en las sustituciones, deformaciones u omisiones de fonemas; o bien en la repetición compulsiva de una sílaba o en la imposibilidad de empezar una frase, el sujeto habla; habla de aquello que desconoce por ser inconciente, de eso que insiste por hacerse reconocer, habla de su ser como sujeto y de lo más íntimo de sí; de aquello que en análisis podrá reintegrar al reconocerse como sujeto deseante, cuando por intermedio de la palabra tenga la posibilidad de rehistorizarse. La revisión teórica relativa al Psicoanálisis toma como base los Seminarios de Jacques Lacan de 1953 a 1976 y los artículos de Sigmund Freud denominados la Represión, lo Inconciente y Psicopatología de la vida cotidiana. En lo referente al lenguaje, la conceptualización se fundamenta en la psiconlingüística y se basa en los planteamientos de Saussure, Slobin, Halliday, Bruner, Garrett, Garton y Pratt, entre otros.

(Palabras clave: Lenguaje, Palabra, Psicoanálisis, Lacan, Significante Lacaniano, Trastornos del Lenguaje y Síntoma.)

*A QUIENES LES HA SIDO NEGADO
EL USO DE LA PALABRA.*

*A QUIENES HAN TENIDO EL VALOR
DE HABLAR.*

*Y A QUIENES COMO AL PSICOANALISTA
LES ES POSIBLE LA ESCUCHA*

AGRADECIMIENTOS

A Juan Ramón por sus palabras: “¡Mamá escúchame!”

A Juan Manuel por su ejemplo de valor y tenacidad

A mis padres y maestros por el don de la palabra

*A mis hermanas por su apoyo e impulso
para la realización de este trabajo.*

INDICE

PÁGINA

| | |
|--|-----|
| Resumen. | i |
| Summary. | ii |
| Dedicatoria. | iii |
| Agradecimientos. | iv |
| Indice. | v |
| Indice de anexos. | vi |
| INTRODUCCION. | 1 |
| 1. ANTECEDENTES LINGUISTICOS Y PSICOLOGICOS. | 4 |
| 1.1. Concepto de lenguaje. | 4 |
| 1.1.1. El relativismo lingüístico. | 8 |
| 1.1.2. El signo lingüístico. | 12 |
| 1.2. La función del lenguaje. | 15 |
| 1.3. La lingüística. | 20 |
| 1.3.1. Enfoques de la lingüística. | 22 |
| 1.4. Desarrollo del lenguaje en los niños. | 24 |
| 1.4.1. La psicolingüística. | 24 |
| 1.4.2. La fonología. | 29 |
| 1.4.3. Un modelo psicolingüístico sobre el proceso de producción del lenguaje. | 31 |
| 1.4.4. La sociopsicolingüística. | 33 |
| 1.5. Los trastornos del lenguaje en los niños. | 42 |
| 1.5.1. Retraso en el desarrollo temprano del lenguaje. | 43 |
| 1.5.1.1. Retraso específico del lenguaje. | 44 |
| 1.5.2. La afasia del desarrollo. | 49 |
| 1.5.3. Mutismo. | 53 |
| 1.5.4. Dislalias. | 54 |
| 1.5.5. Disfemia. | 56 |
| 1.5.6. Farfuleo ó Taquifemia | 59 |
| 2. FUNCION Y CAMPO DE LA PALABRA Y DEL LENGUAJE EN LACAN. | 63 |
| 2.1. El Vorstellungrepräsentanz. | 63 |
| 2.2. Función y campo de la palabra. | 70 |
| 2.2.1. La palabra. | 70 |
| 2.2.2. El discurso. | 75 |
| 2.2.3. El Otro y la constitución de sujeto. | 77 |
| 2.2.4. La palabra en el síntoma y el síntoma en la palabra. | 81 |
| 2.2.5. El Otro en las neurosis y en las psicosis. | 83 |
| 2.2.6. La palabra en el análisis. | 85 |
| 2.2.7. Escritura de la palabra. | 88 |
| 3. ¿PRESENTACION? O ¿ANALISIS DE CASOS CLINICOS? Y REVISIÓN DE CONCEPTOS. | 92 |
| 3.1. Jorge: una mirada. | 92 |
| 3.2. Buscándose un nombre. | 102 |
| 3.3. Dis-femia ó dificultad en la mujer. | 123 |
| 4. RESULTADOS Y DISCUSION. | 132 |
| LITERATURA CITADA. | 143 |
| APENDICE. | 150 |

INDICE DE ANEXOS

| | PÁGINA |
|---|--------|
| Dibujo Nº. 1. Jorge, " <i>Garabatos circulares</i> " (1993). | 150 |
| Dibujo Nº. 2. Jorge, " <i>Figura Humana</i> " (12 de enero de 1994). | 151 |
| Dibujo Nº. 3. Jorge, " <i>Contornos</i> " (12 de enero de 1994). | 152 |
| Dibujo Nº. 4. Víctor, " <i>Diablos</i> " (4 de junio de 1997). | 153 |
| Dibujo Nº. 5. Víctor, " <i>Familia</i> " (12 de junio de 1997). | 154 |
| Dibujo Nº. 6. Víctor, " <i>Accidente automovilístico</i> " (12 de junio de 1997). | 155 |
| Dibujo Nº. 7. Víctor, " <i>Auto de Ricky Rickon</i> " (10 de octubre de 1997). | 156 |
| Dibujo Nº. 8. Víctor, " <i>Imagen del deseo</i> " (24 de febrero de 1998). | 157 |
| Dibujo Nº. 8 bis. Víctor, " <i>Volcán en erupción</i> " (24 de febrero de 1998). | 158 |
| Dibujo Nº. 9. Víctor, " <i>Última sesión</i> " (22 de junio de 1998). | 159 |
| Ilustración Nº.1. Disney (1998). Clásicos favoritos de siempre. Ed. Brimar, Montreal. | 160 |

INTRODUCCION.

En la práctica clínica, es frecuente la demanda de atención a niños de entre tres y cinco años de edad que presentan trastornos del lenguaje, dicha demanda proviene generalmente de los padres o bien de las educadoras de preescolar, cuando observan la dificultad que estos niños tienen para comprender o producir el lenguaje. Mayor (1994) concluye en base a estudios recientes que es precisamente el lenguaje, la función que se altera con más frecuencia debido a su compleja estructuración, en la que intervienen procesos cognitivos, afectivos, lingüísticos y fisiológicos.

El presente trabajo se orienta a la revisión y estudio de los trastornos del lenguaje considerados funcionales; es decir a aquellos en que no está afectado el sistema orgánico anatomofisiológico y que se circunscriben a una perturbación en la función o en la realización del mismo.

Dichos trastornos han sido denominados por Whitehurst y Fischel (1994) y Thal y Katich (1996) retrasos en el desarrollo temprano, específicos del lenguaje, y la nosología tradicional los ha clasificado como afasia, disfasia, dislalia, disfemia o farfullero.

La postura aquí adoptada respecto a este problema pretende revisar la relación existente entre la dificultad para emplear la función simbólica a través de los signos lingüísticos y una problemática de orden psíquico en que están involucrados procesos de lo inconciente.

El propósito u objetivo de este trabajo ha sido reconceptualizar desde un enfoque psicoanalítico, lo que desde la perspectiva psicoeducativa y psicolingüística se han considerado trastornos del lenguaje de tipo funcional, específicamente la afasia del desarrollo (Leblanc, 1988), las dislalias (Rondal, 1988), el mutismo (Launay, 1984), la disfemia (Dinville 1984) y el Farfullero (Launay, 1984). A fin de lograr este objetivo se hizo una revisión de los aspectos teóricos relativos al lenguaje, del desarrollo temprano y los trastornos del mismo; así como de la lectura de la producción Psicoanalítica Lacaniana, que oriente el abordaje, la atención e intervención clínica de los casos de niños con estos problemas desde una perspectiva que tienda a la expresión del sujeto como tal, pues se parte de la consideración del trastorno como síntoma y no como una entidad patológica específica;

ya que se considera a dicho trastorno como una forma de expresión de lo inconciente reprimido que a través del síntoma; habla.

Por tanto se realizó una revisión teórica de la literatura pertinente y un análisis de tres casos clínicos, que permitieron reflexionar sobre lo aquí expuesto.

En el primer capítulo titulado: “*Antecedentes Lingüísticos y Psicológicos*”, se hace una aproximación al concepto de lenguaje, para ello se cita a lingüistas como Saussure (1994), Humboldt (1990), y a representantes del relativismo lingüístico: Sapir (1994) y Whorf (1964) entre otros. Se aborda el concepto de signo lingüístico, y para ello se retoman los planteamientos de Saussure (1994), Guiraud (1996) y Lacan (1981). Se analiza la conceptualización acerca de las funciones del lenguaje, retomando las ideas de Halliday (1982), Jakobson (1963), Luria (1995), Vygotsky (1990), Guiraud (1996) y Bühler (Roca, 1982). Se plantea el desarrollo del lenguaje en los niños desde la psicolingüística, citando a autores como Brown (1981) Bruner (1986), Slobin (1987). Y se enfatiza la función del habla materna en el proceso de desarrollo lingüístico de los niños pequeños, de acuerdo con Snow (1972); Cross (1975); Garton y Pratt (1991) y Garton, (1994). Se concluye el capítulo con la revisión de los trastornos del lenguaje, desde diferentes posturas: la tradicional que preconiza el aspecto descriptivo y clasificatorio de los mismos, conforme a los planteamientos de autores como Launay (1984), Dinville (1984), Herbert (1988), Van-Riper (1988), Leblanc (1988), Rondal (1988) y Azcoaga (1983); lo cual nos permitió ubicar los trastornos a estudiar desde la perspectiva de abordaje que se emplea institucionalmente en los servicios que brinda la Secretaría de Educación Pública y el Sector Salud Pública en México y la postura de la investigación anglosajona que los considera como retraso en el desarrollo temprano del lenguaje (Whitehurst y Fischel, 1994); así como las actuales perspectivas psicolingüísticas que enfatizan lo relativo al proceso de recepción y producción del lenguaje (Garret, 1991; Bock, 1985; Valle Arroyo, 1991); y a quienes priorizan los aspectos funcionales o comunicativos como List (1980) y Eisenson (1980) lo cual permitió lograr una aproximación al estudio de los procesos implicados en la comprensión y expresión lingüística. Se hace también una crítica a los modelos de diagnóstico tradicionales que tienden sólo a la clasificación, descuidando los aspectos funcionales, sociales y psicológicos implícitos en cualquier trastorno (Haley (1979), Vygotsky (1990), Lapierre y Acouturier (1994) y Coll (1996).

En el capítulo segundo titulado: “*Función y Campo de la Palabra y del Lenguaje en Lacan*”, se plantea la conceptualización del Significante Lacaniano en su relación con la Represión, posteriormente se hace un recorrido por los Seminarios en los que Lacan desarrolla más ampliamente los conceptos sobre el lenguaje y la palabra entre ellos: *Los Escritos Técnicos de Freud* (1953-54), *El Yo en la Teoría de Freud y en la Técnica Psicoanalítica* (1954-55), *Las Psicosis* (1955-56), *La Transferencia* (1960 -61), *Los Cuatro Conceptos Fundamentales del Psicoanálisis* (1964), *El Reverso del Psicoanálisis* (1969-70), *Aún* (1972-73), *Los Nombres del Padre* (1973-74), *L'e Sinthome* (1975-76) y en las conferencias: *Función y Campo de la Palabra y del Lenguaje en Psicoanálisis* (1953), *El Seminario de la Carta Robada* (1955), *De una Cuestión Preliminar a Todo Tratamiento Posible de la Psicosis* (1957), y *La Instancia de la Letra en el Inconciente o la Razón desde Freud* (1957).

En el capítulo tercero denominado: “*¿Presentación? o ¿Análisis de Casos Clínicos? y Revisión de Conceptos*”, se presenta el análisis de tres casos de niños con dificultad en la expresión verbal; de los cuales dos de ellos acudieron a recibir atención de terapia lúdica en el Centro de Atención Preventiva de Educación Preescolar (CAPEP), mientras que el tercero de ellos se revisó en base a las observaciones de la madre.

El análisis de éstos casos se realizó a la luz de la obra Lacaniana, en lo relativo a los conceptos de lo inconciente, el deseo, la pulsión, la identificación, el significante, la demanda, la transferencia, el método, el estilo, la puntuación y la escansión.

La lectura de dichos casos llevó a una reflexión sobre la práctica clínica, y a cuestionarse sobre aspectos como el diagnóstico, la transferencia y el abordaje de los llamados trastornos del lenguaje, vistos no como tales, sino como expresión de una palabra que busca ser dicha: la verdad del inconciente. Con lo cual concluimos que la escucha analítica es un campo de la palabra, un espacio en el que el sujeto que sufre en su palabra las lesiones simbólicas del discurso en que está inmerso, y que a través de su no hablar o de su medio decir dice más de lo que puede hacerlo; pueda al fin hacer uso de la palabra para expresar lo que en él hay de verdad.

1. ANTECEDENTES LINGÜÍSTICOS Y PSICOLÓGICOS.

“Toda la especie de los verbos remite a uno solo, el que significa ser. Todos los otros se sirven secretamente de esta función única, pero la han cubierto de determinaciones que la ocultan: se le han agregado atributos y en vez de decir, “yo soy cantante” se dice “yo canto”.

El umbral del lenguaje se encuentra donde surge el verbo.”

Foucault (1989)

1.1. Concepto de lenguaje.

A fin de delimitar el problema que se pretende analizar, resulta necesario distinguir los conceptos básicos que orientan este trabajo y aproximarnos a la comprensión del lenguaje, puesto que éste, es uno de los conceptos que nos ocupan. Dependiendo de las diferentes disciplinas y enfoques teóricos que definen al lenguaje, se tiene una conceptualización diversa, trátase de la psicología, la filosofía, la lingüística, la comunicación, la antropología o el psicoanálisis. Pero en general se concibe al lenguaje como un sistema de códigos con una función, comunicativa, representativa y pragmática.

La Lingüística define al lenguaje articulado o verbal como un sistema de códigos lingüísticos arbitrarios, convencionales y estratificados en los niveles de contenido, de forma y de expresión; que cumple una función comunicativa, representativa y pragmática, y que comprende tres sistemas interrelacionados: el fonológico, el lexicogramatical y el semántico, pues la realización del lenguaje depende de reglas que determinan cómo utilizar el material verbal para significar y comunicar, así cómo para materializarlo en conducta verbal. A fin de comprender más específicamente el fenómeno del lenguaje, los lingüistas distinguen entre lengua (lingua) y habla (parole).

Ferdinand de Saussure (1994) en su Curso Lingüística General define la lengua como un producto social de la facultad del lenguaje, como el conjunto de convenciones adoptadas por un grupo social que permite el ejercicio de la facultad del lenguaje, señala en su texto refiriéndose a ella como propiedad de la cultura: *“Es un tesoro depositado por la*

práctica del habla en los sujetos que pertenecen a una misma comunidad, un sistema gramatical que existe virtualmente en cada cerebro, o más exactamente, en el cerebro de un conjunto de individuos; porque la lengua no está completamente en ninguno, no existe perfectamente mas que en la masa". (Saussure, 1994, pág. 4). Al referirse a que la lengua existe virtualmente en el cerebro, no se está refiriendo a lo que Chomsky (1991) alude al otorgarle al lenguaje una estructura lingüística innata y preformada, sino parece referirse a la posibilidad que tiene el individuo de apropiarse de la lengua, pues considera a la lengua como un sistema intangible de significados y estructuras lingüísticas que se manifiestan mediante expresiones convencionales empleadas por una comunidad y que son susceptibles de ser aprendidas por los miembros de la misma.

El uso de la lengua implica también la unidad compleja entre el sonido acústico-vocal y la idea; entre lo fisiológico y lo mental; pues el sujeto hablante utiliza la lengua para expresar su pensamiento mediante un mecanismo psicofísico exteriorizado a través de los códigos de una lengua.

Saussure (1994) resume los aspectos de la lengua en cuatro categorías: En la primera, la clasifica como un objeto bien definido en el conjunto de los hechos del lenguaje; como la parte social del lenguaje; como una convención entre los miembros de una comunidad y en su carácter de susceptible de ser aprendida mediante el circuito en el que una imagen auditiva se asocia a un concepto. En una segunda categoría marca la diferencia entre lengua y habla, dando a la lengua la propiedad de hacer inteligible al habla. En un tercer nivel establece la heterogeneidad del lenguaje y la homogeneidad de la lengua como un sistema de signos en los que es esencial la unión del sentido con la imagen acústica y en los que las dos partes del signo (significado y significante) son igualmente psíquicas. Y en cuarto lugar clasifica a la lengua como un objeto de naturaleza concreta, que se asienta en el cerebro y se expresa en signos tangibles.

Saussure (1994) le da un lugar preponderante a la lengua sobre otros sistemas de signos como son la escritura, los ritos simbólicos, las señales militares o las leyes pues considera que la lengua es la norma de todas las otras manifestaciones del lenguaje, por ser la única susceptible de definición autónoma entre los hechos del lenguaje.

Siendo la lengua el lado social del lenguaje, éste posee también un lado individual que se manifiesta en el habla, entendida como la realización concreta, temporal y específica

de un determinado código o lengua; es decir que el habla es el funcionamiento y aplicación de los signos de la lengua encaminados a la expresión del pensamiento individual y por tanto la lengua en acción; es la producción de sonidos con significación; más concretamente es la expresión oral de la lengua y del lenguaje. Saussure (1994) la define como un acto de voluntad y de inteligencia que precede a la lengua en el desarrollo histórico del lenguaje.

Lengua y habla son por tanto parte de un mismo proceso; pues el sujeto hablante utiliza al hablar los signos y reglas que la lengua pone sistemáticamente a su disposición empleando las estructuras fisiológicas que permiten la articulación y que son los aspectos psicofísicos del habla a fin de comunicar algo propio del sujeto. Al respecto Saussure señala lo siguiente sobre el lenguaje: “ *...es multiforme y heteróclito; a caballo de varios dominios, a la vez físico, fisiológico, y psíquico, pertenece además al ámbito individual y al ámbito social.* ” (1994, pág.35).

Foucault (1998) retoma cuatro teorías sobre el lenguaje y las ubica como los segmentos de un cuadrilátero que conforman al lenguaje: La Teoría de la Proposición; la cual plantea que la proposición es en relación al lenguaje, lo que es la representación conforme al pensamiento, siendo la proposición con sus elementos indispensables de sujeto y predicado la que separa al signo sonoro de su valor de producción fónica y le da sentido lingüístico, es decir valor de discurso. Desde ésta perspectiva es el verbo el que da lugar al lenguaje, pues la esencia del lenguaje es el verbo *ser*, mezcla de atribución y de afirmación, es decir *el ser* representado en el lenguaje. La Teoría de la Articulación para Foucault es la que le da sustancia a la proposición por medio de los elementos de la representación lingüística; las palabras, las cuales se articulan conforme a una red de relaciones complejas, en las que hasta las palabras sin sentido independiente como son las preposiciones, conjunciones, etc. tienen valor de significado aunque relativo dentro del contexto de la proposición. La Teoría de la Designación se basa en la función del lenguaje de nombrar o designar, lo cual implica una convención. Y la Teoría de la Derivación que señala como las palabras se han ido formando y trasformando a lo largo de la historia. Plantea que entre los vértices opuestos del rectángulo existen relaciones diagonales: Entre la articulación y la derivación se hace posible el lenguaje articulado con palabras, la otra diagonal va de la proposición a la designación, es decir de la afirmación al acto de nombrar; mientras que en el cruce de estas dos diagonales está el nombre como materia del lenguaje. Así mismo entre la

articulación y la designación se da el campo de la fonética, entre la designación y la derivación el campo de la interpretación, entre la derivación y la atribución el campo de la sintaxis y entre la atribución y la articulación el campo de la formalización.

Para filósofos como Dewey (1989) el lenguaje es preponderantemente un medio de expresión dirigido a los otros, que en su desarrollo filogenético ha adquirido la función de instrumento del pensamiento. Así lo define: *“El motivo primordial del lenguaje es influir a través de la expresión del deseo, la emoción y el pensamiento en la actividad de los demás; su empleo como vehículo consciente del pensamiento y conocimiento es una forma terciaria y relativamente tardía.”* (pág. 197).

Para Marx (1981) el lenguaje articulado es un producto histórico en estrecha relación con el pensamiento abstracto. *“En el proceso de la actividad laboral surgió y se desarrolló el lenguaje articulado. El pensamiento humano, la conciencia, tiene la propiedad de abstraer, es decir, sintetizar las imágenes de la realidad en conceptos expresados por medio de palabra.”* (pág. 9).

La psicología soviética lo considera un sistema de códigos objetivos formados en el proceso de la historia social, que designa categorías y abstrae propiedades. (Luria, 1995).

En la psicología se dan definiciones como las siguientes: Sinclair (citado por Johnston 1988) considera al igual que Piaget que el lenguaje es solo un aspecto de la función simbólica. Kretschmer lo define así: *“...grupo organizado de relaciones simbólicas mutuamente aceptadas por una comunidad parlante para representar y facilitar la comunicación.”* (Johnston, 1988, pág.42).

En la psiquiatría encontramos la definición de Quiroz (1996) quien considera que el lenguaje es un aprendizaje social, un fenómeno cultural que se instala sobre una base biológica y se manifiesta mediante funciones neurológicas y psíquicas a través de signos y símbolos que permiten la comunicación con nuestros semejantes y con nosotros mismos. En la opinión de Azcoaga (1992) el lenguaje es una función cerebral superior que se desarrolla en la corteza cerebral a partir de probables dispositivos programados genéticamente que se despliegan por la exigencia de necesidades comunicativas, y a través de un proceso de aprendizaje, que se desenvuelve gracias a la presencia de estímulos verbales que proporciona el medio ambiente. Considera que esta función comprende dos aspectos uno de elocución y

otro de comprensión que están radicados generalmente en los lóbulos frontal y temporal del hemisferio izquierdo del cerebro.

1.1.1. El Relativismo Lingüístico.

Dentro de la antropología lingüística se ha dado el desarrollo del Relativismo Lingüístico que tiene como base los planteamientos de Humboldt sobre el lenguaje, a continuación se especifican aspectos importantes de este desarrollo por considerar que permiten tener una idea más clara de lo que es el lenguaje.

Eduardo Sapir (1994) y Whorf, en la década de 1930 plantean el Relativismo Lingüístico basándose en la hipótesis de que el lenguaje y la concepción del mundo propios de cada pueblo interactúan y se determinan mutuamente de tal modo que constituyen sistemas lingüísticos diversos.

Aguirre (1983) cita a Clyde Kluckhohn y Dorotea Leighton quienes en 1940, escribieron en apoyo al Relativismo Lingüístico lo siguiente: *“Lo que los hombres piensan y sienten y como comunican aquello que sienten, viene determinado, sin duda alguna por su situación psicológica individual, su historia personal y aquello que ocurre de hecho en el mundo exterior. Pero además viene determinado por otro factor que a menudo se pasa por alto, a saber, por la estructura de las costumbres lingüísticas que han adoptado los hombres como miembros de una sociedad particular... Cada lenguaje ejerce su influencia sobre aquello que ven los hombres que lo emplean, sobre lo que sienten, la forma en que piensan, las cosas de que pueden hablar.”* (Aguirre, 1983, pág. 260).

El Relativismo Lingüístico plantea también la determinación que ejerce el lenguaje sobre la ideología y sobre la conducta, y en especial enfatiza la importancia de la interacción con la lengua materna en la adquisición del conocimiento de la realidad. Esta forma de conceptualizar el lenguaje tiene sus fundamentos en las ideas de Carlos Guillermo Barón de Humboldt, quién marca el inicio de la lingüística moderna, así como en las ideas de Herder y Hegel, y sirve de sustento a lingüistas como Ferdinand de Saussure, Abraham Chomsky y Eduardo Sapir.

Humboldt, (1990) retoma las ideas de Herder quién considera que el lenguaje no es solo instrumento del pensamiento, sino *tesorería y forma* del mismo, ya que la experiencia y

la sabiduría de generaciones se reúnen en el lenguaje y se transmiten por medio del proceso educativo. Y es el primero en plantear la preponderancia que tiene la lengua materna en la configuración de la concepción del mundo propia de cada pueblo, y la función formativa del lenguaje en el desarrollo del sistema del pensamiento. Para Humboldt el lenguaje es la forma del pensamiento y considera que el sujeto piensa a través del idioma que habla y que aprende los conocimientos, habilidades y normas que constituyen el acervo de la cultura por intermediación de las palabras; para él, la lengua es la fuerza creadora que conforma el pensamiento pues considera que la concepción del mundo está contenida en el sistema lingüístico. Retoma también las tesis de Hegel sobre la mediación al considerar que una cosa, con sus propiedades cualitativas y cuantitativas no es sólo objeto de la percepción sensible, sino algo ya mediado por leyes universales de la lengua y pensamiento, pues es gracias a la mediación del lenguaje, como lo real se convierte en verdadero y lo verdadero se reconoce en lo real. Humboldt (1990) considera que el lenguaje tiene la propiedad de ser objetivo y subjetivo a la vez, subjetivo porque es una forma de representarnos al mundo exterior y objetivo porque es un producto de la historia, y por lo tanto externo al individuo. Parte de la idea de que todo concepto se aprende del lenguaje y de que el conocimiento que se tiene de los objetos está dado por la forma en que los presenta el lenguaje, al grado que la percepción y la acción dependen también de la concepción que el lenguaje tiene de ellas. Plantea que el hombre nace en un medio formado de significaciones, y crece y se desenvuelve en un universo mediado por la lengua materna, la cual es un producto de la historia de su comunidad, por lo que el sujeto al incorporarse a su lengua queda inmerso en una cultura, en un modo de vida que tiene ya preestablecidos ciertos patrones de vida, reglas para clasificar la realidad y normas determinadas que organizan la forma de percibir, sentir y conocer el mundo. Humboldt distingue que la capacidad del lenguaje es universal, pero la individualidad de cada lengua es una propiedad de la comunidad que la habla, y considera que los hablantes de determinada lengua tienen una concepción del mundo diferente de quienes poseen una lengua distinta, Habla también de una forma "interna" del lenguaje que es la que ordena y categoriza los datos de la experiencia en un determinado contexto. Y sirve como mediador: (El lenguaje) "*no solo sirve para la comunicación de conocimientos, sino también para configurarlos al transformar el caos que llamamos mundo en una creación ordenada del espíritu.*" (cit. por Aguirre-Beltrán, 1983, pág. 252).

En los estudios etnolingüísticos realizados por Sapir y Whorf (1994), ellos demuestran la función organizadora del lenguaje con relación a la percepción de la realidad. En el informe de sus investigaciones antropológico-lingüísticas, Sapir señala: *“Los seres humanos no viven solo en el mundo objetivo, ni viven solo en el mundo social, como ordinariamente se afirma, sino que están en gran medida a merced de la lengua particular que se ha vuelto la expresión de su sociedad. Es una quimera imaginar que una persona se ajuste a la realidad, sin que use esencialmente el lenguaje, y que este sea meramente un medio incidental de resolver problemas específicos de reflexión o comunicación. La verdad es que el mundo real está en gran parte construido inconscientemente sobre los hábitos lingüísticos del grupo... Vemos, oímos, y comentamos nuestras experiencias, en gran medida como lo hacemos, porque los hábitos lingüísticos de nuestra comunidad predisponen a ciertas opciones de interpretación.”* (Cit. por Aguirre, 1983, pág. 254).

Para Sapir (1994) el lenguaje permite una organización simbólica de la realidad de tal manera que la forma lingüística determina la orientación que se tenga del mundo y considera lo siguiente: *“toda comunicación voluntaria de ideas, prescindiendo del habla normal, es una transferencia directa o indirecta, del simbolismo típico del lenguaje hablado u oído, o que cuando menos supone la intervención de un simbolismo auténticamente lingüístico. Es éste un hecho de suma importancia. Las imágenes auditivas y las imágenes motoras (relacionadas con las auditivas) que determinan la articulación de los sonidos, son la fuente histórica de todo lenguaje y de todo pensamiento.”* (pág. 29).

Whorf (citado por Schaff, 1964) señala que en el hecho del habla imperan fenómenos obligatorios y autocráticos, puesto que quien escucha o habla se encuentra a merced de ellos de manera inconciente pues son modelos automáticos e involuntarios específicos de cada lengua, y que constituyen la parte formal llamada gramática, la cual no es un instrumento para reproducir ideas, sino el formador de ellas, quién programa y guía la actividad mental y que permite analizar y sintetizar las impresiones y almacenarlas. Sapir afirma que es conforme a los modelos de nuestro lenguaje como dividimos en fragmentos la naturaleza, la organizamos en conceptos y le adscribimos significados, lo cual está determinado por el lenguaje, lo cual muestra que el hombre no es libre, sino que está sujeto al lenguaje.

En el ámbito psicoanalítico se manejan diversos conceptos relacionados con el lenguaje y que permiten explicar al sujeto como *"sujeto al lenguaje"*. Lacan (1989) se refiere al lenguaje como un mediador simbólico entre la realidad y el sujeto. En *"Función y campo de la palabra y del lenguaje"* manifiesta que es a través del lenguaje como el sujeto reconoce la realidad, siendo también por la acción del lenguaje como esa realidad se sostiene, mas aún, postula que es por el lenguaje como el sujeto se reconoce como tal. Rescata también el papel fundador del lenguaje en el psicoanálisis y dice al respecto: *"La experiencia psicoanalítica ha vuelto a encontrar en el hombre el imperativo del verbo como la ley que lo ha formado a su imagen."* (pág. 309). Lacan (1981) en *El Seminario de Los Escritos Técnicos de Freud*; dice: *"Antes de la palabra, nada es ni no es. Sin duda todo está siempre allí, pero sólo con la palabra hay cosas que son -que son verdaderas o falsas, es decir que son- y cosas que no son. Sólo con la dimensión de la palabra se cava el surco de la verdad en lo real. Antes de la palabra no hay verdadero ni falso. Con ella se introduce la verdad y también. la mentira, y muchos otros registros más."* (pág. 333). Es decir da al lenguaje un carácter de organizador de la realidad.

En un capítulo posterior se hará un recorrido más extenso sobre el papel del lenguaje en la teoría psicoanalítica, a través de la lectura de los Seminarios dictados por Lacan, ahondando en los temas sobre la relación del lenguaje con el sujeto, el síntoma, el inconciente y el método en el psicoanálisis.

En el área de lenguaje de los Centros de Atención Preventiva de Educación Preescolar (CAPEP), dependientes de la Secretaría de Educación Pública, desde una perspectiva psicoeducativa se concibe al lenguaje como un fenómeno multifactorial, en el que estarían involucrados tanto aspectos culturales, sociales, afectivos y familiares, como anatómico fisiológicos: *"El lenguaje es un fenómeno cultural y social instalado sobre un desarrollo suficiente de funciones neurológicas y psicológicas, que permite a través de símbolos y signos adquiridos, la comunicación con nuestros semejantes y con nosotros mismos."* (CAPEP, 1991, pág. 5).

Desde esta perspectiva el desarrollo del lenguaje se daría en dos niveles uno de integración relacionado con los aspectos del desarrollo del sistema nervioso central y los órganos implicados, y otro nivel de organización, que tendría que ver con los aspectos del medio ambiente, la cultura y lo social que inciden para el desarrollo del lenguaje.

1.1.2. El Signo Lingüístico.

En los *Escritos*, Lacan (1989) hace una precisión importante acerca del lenguaje al diferenciarlo de lo que es el signo, pues aunque reconoce que el lenguaje se sirve de los signos para concretizarse; no por ello cumple la función de signo simplemente sino que se inscribe como sistema representativo que funda el orden de lo simbólico. Se considera necesario hacer aquí la distinción entre signo y símbolo: el signo es una representación convencional y arbitraria; convencional porque los signos son compartidos por un grupo social y se transmiten mediante el aprendizaje; y arbitrarios porque no guardan una relación de semejanza figurativa con aquello que representan, los signos están intencionalmente subordinados al valor que adquieren como representantes de significados, la producción de los mismos están bajo control y son factibles de ser manejados. El habla es la forma más específica e importante de signos, al igual que la escritura. *El signo lingüístico* permite separar un significado de la totalidad de la realidad, retenerlo, registrarlo y almacenarlo como código y aplicarlo en relación con otros significados. Es el signo lingüístico el que une un concepto con una imagen acústica, es decir un significado y un significante.

Guiraud (1996) dice que el signo es un estímulo cuya imagen mental está asociada a la imagen de referentes, que es la marca de una intención por comunicar un sentido, intención que no siempre es explícita y que puede ser inconciente. Pone como ejemplo el hecho de que en las culturas antiguas, veían en las manifestaciones naturales mensajes de los dioses, cuya interpretación determinaba su conducta. Hace alusión también a como en la medicina psicosomática se considera a los síntomas de algunas enfermedades como reacciones del organismo destinadas a comunicar sentimientos y deseos que no han llegado a expresarse de otro modo. En referencia al psicoanálisis señala como la escuela de Lacan, considera las manifestaciones del inconciente como una forma de expresión, estructurada como un lenguaje.

Para Guiraud no existe la distinción entre signo y símbolo, pues señala que en el caso de los signos motivados éstos adquieren un carácter convencional ya sea explícito o implícito. Explica que en muchos casos los signos en un principio son motivados, analógicos, pero a lo largo de la evolución histórica el signo llega a funcionar por pura convención. Saussure (1994) define al signo de la siguiente manera: "*El signo lingüístico une no una cosa*

y un nombre, sino un concepto y una imagen acústica. Esta última no es el sonido material, cosa puramente física, sino la psíquica de ese sonido, la representación que de él nos da el testimonio de nuestros sentidos; esa representación es sensorial, y si se nos ocurre llamarla 'material' es solo en este sentido y por oposición al otro término de la asociación, el concepto, generalmente más abstracto." (pág. 102). Para Saussure el signo lingüístico es una entidad psíquica formada por el significado y el significante, los cuales se hayan unidos por un lazo arbitrario. Arbitrario dado que el significante es inmotivado con relación al significado, con el que no tiene ningún vínculo natural en la realidad. Otro principio que rige al signo lingüístico es su carácter lineal y esto por su naturaleza auditiva que se desarrolla en el tiempo y se conforma con los caracteres propios de éste, es decir en una extensión y en una sola dimensión lineal, por lo que sus elementos se presentan uno tras otro formando una cadena.

El símbolo es una construcción particular del sujeto, no está vacío pues está destinado a fijar y vehicular los significados. En el símbolo se da una relación de semejanza figurativa entre el significante y aquello que representa. Los símbolos cumplen la función de sustitución y evocación de lo representado. Es la función simbólica la que permite la representación de lo real por intermedio de significantes distintos de lo significado, siendo los signos y los símbolos elementos de la función simbólica. "Lo característico del símbolo es no ser nunca completamente arbitrario; no está vacío, hay un rudimento de lazo natural entre el significante y el significado." (Saussure, 1994, pág. 105).

Lacan (1981) dedica gran parte de su seminario "Los escritos técnicos de Freud" a hablar sobre el lenguaje, se refiere a él como un universo simbólico en donde la palabra está inserta, dice: "La palabra se instituye como tal en la estructura del mundo simbólico que es el lenguaje." (pág.351). Acerca del símbolo señala que éste se establece como la totalidad del significado-significante, y destaca también que el lenguaje tiene un carácter de pacto ó acuerdo, pues lo simbólico se instaure por la ley. Aclara que el símbolo sólo tiene sentido en la medida que se organiza en un mundo simbólico y dice: "El surgimiento del símbolo crea literalmente un orden de ser nuevo en las relaciones entre los hombres." (Lacan 1981, pág. 328). Un aspecto importante que Lacan observa en el lenguaje, es que éste implica una estructura comunicativa en la que el sujeto se dirige a otro en la búsqueda de una respuesta, y que el lenguaje existe en cuanto hay otro a quien dirigirse; siendo la palabra un medio para

ser reconocido. Lacan explica el lenguaje y su carácter simbólico con relación a las figuras de la metáfora y la metonimia.

El signo lingüístico tal y como lo define Saussure remite al concepto de *palabra*, la palabra adquiere en psicoanálisis el carácter de significante que se hace presente a través de ella, la palabra es un medio de expresión de lo inconciente y una forma de ser reconocido como sujeto, pues la palabra señala Lacan (1981), transmite *el deseo*; la palabra en psicoanálisis puede hacerse reconocer no solo mediante el habla, sino a través de los sueños, el lapsus, el síntoma, o de cualquier otra cosa que esté organizada como sistema simbólico, es decir en cuanto presente la doble organización del significado y el significante.

En sentido literal la palabra, *parábola*, se refiere al sonido o conjunto de sonidos articulados que expresan una idea, y es la unidad gramatical que porta un significado particular, es la unidad aislable, formada por uno o varios fonemas que expresan un significado y que posee función gramatical. En el uso cotidiano ha adquirido la significación del decir, pues mediante la palabra se *dice* (dicere); se dice lo propio, pues el decir es la manifestación con palabras de lo subjetivo; del sentir, del desear, del pensar y de lo sabido y de lo no sabido *inconciente*. La psicología soviética (Luria, 1995) define a la palabra como el elemento fundador del lenguaje, la cual en su origen tuvo un carácter simpráxico pues recibió su significación de la actividad práctica concreta, en la interacción en el proceso del trabajo, y fue posteriormente cuando se emancipa de la práctica, separándose el habla como una actividad autónoma, y sus elementos las palabras como un sistema autónomo de códigos. Cuando la palabra se dice aparece el discurso, Jinkis (1994) ubica la posición del discurso a mitad del camino entre los conceptos de lengua y habla, puesto que el discurso participa del carácter transindividual de la lengua y del carácter intersubjetivo del habla. El diccionario Larousse define al discurso *discursus* como: "*Serie de palabras que expresan el pensamiento*". "*Exposición oral de una extensión variable, con el fin de persuadir*". "*Razonamiento oral extenso dirigido a otra u otras personas*". Etimológicamente se refiere al *correr de un líquido, el fluir, pasar en el tiempo*. De las anteriores definiciones se derivan varios aspectos importantes: que el discurso es una forma de decir en una dimensión temporal y espacial, que está dirigido a otro, que eso dicho busca influir en el otro, y demanda una respuesta.

Otro concepto acerca del lenguaje es el de *letra*, el cual se refiere a cada uno de los signos con que se representan los sonidos y articulaciones de un idioma, al modo particular de escribirlos, y en otra acepción alude al *sentido* propio de la palabra o frase. Lacan (1989) en *La instancia de la letra en el inconciente o la razón desde Freud*, la define como el soporte material del discurso concreto que parte del lenguaje, y como la materialidad del significante.

1.2. La función del lenguaje.

En general se considera que la función del lenguaje desde sus orígenes filogenéticos es la comunicación. Halliday (1982) clasifica las funciones de la comunicación como: *función instrumental, regulatoria, interactiva, personal expresiva, heurística, imaginativa e informativa.*

La función instrumental se enfoca a la comunicación y satisfacción de las necesidades y para obtener bienes y servicios, así ya el niño pequeño emplea el lenguaje para pedir alimento con palabras como *leche, teta, mamá, quiero comer, etc.*

La función regulatoria permite influir o controlar la conducta de los demás, pedir u ordenar algo, como cuando un niño dice *vamos al circo, cuéntame un cuento, no me pegues, vete, etc.*

La función personal expresiva permite manifestar los sentimientos, emociones, opiniones, deseos, y hacer manifestaciones personales, se puede observar cuando los pequeños dicen *mamá te quiero mucho, tengo miedo, etc.*

La función interactiva se da en la interacción social y permite involucrar a los otros en actividades, y mantener o establecer lazos emocionales o afectivos.

La función heurística es la investigativa o exploratoria.

La imaginativa es aquella que se observa en la fantasía, la mentira y el juego.

La función informativa permite cambiar o intercambiar información.

Estos diferentes tipos de funciones se pueden resumir en tres más generales que serían, la función comunicativa como tal, la cual permite interactuar con los otros, transmitir mensajes, información, ideas; regular comportamientos y sostener ideologías, pautas sociales y normas culturales.

La función representativa ligada al desarrollo del conjunto de elementos lingüísticos comunes del pensamiento.

Y una función de identificación, relacionada con la lengua que se habla y con el grupo social al que se pertenece, la cual permite que la persona se asuma y afirme como parte de un grupo; lo cual implica una dimensión sociopolítica.

Tirzo Gómez (1993) considera que el lenguaje, y la lengua en particular comprende un aspecto *social-comunicativo* y otro *individual cognoscitivo*.

Desde lo social-comunicativo la lengua es considerada un hecho social que cumple funciones y usos de grupo. Es un elemento de identidad, cohesión, diferenciación y permite la comunicación grupal y el desarrollo de la tradición y la historia; dado que la lengua se desarrolla en un contexto particular en el que se articulan cuestiones culturales, simbólicas, conceptuales, morales, políticas e ideológicas entre otras. Pues desde que el niño se inserta en determinado contexto la posibilidad de entender y participar de la realidad socialmente compartida con otros, es posible sólo gracias a la facultad del lenguaje.

Desde el aspecto individual-cognoscitivo la lengua funciona en relación al desarrollo individual, permite la aprehensión de la realidad por parte del sujeto, y funciona como instrumento en la adquisición de conocimientos comunitarios y escolares. Para un niño; usar la lengua como instrumento le permite nombrar, comprender y representar la realidad, establecer comunicación y construir significados.

Jacobson (1963) define seis funciones lingüísticas que dependen de la relación entre los componentes de la comunicación como son el referente u objeto de que se habla, el mensaje, el signo y su código, el medio de transmisión, el sujeto de la enunciación y su destinatario. La función *comunicativa* depende de la relación que existe entre el mensaje y los otros componentes de la comunicación. La función *referencial* establece el enlace entre el signo y la cosa, entre el mensaje y la realidad, es decir entre el significado y el significante. La función *emotiva* se refiere a las relaciones entre el mensaje y el emisor, la cual lleva implícita aspectos subjetivos, emocionales y de actitud del sujeto hacia el objeto referencial. La función *poética o estética* señala la relación del mensaje consigo mismo, pues considera que en las artes, el referente es el mensaje que deja de ser el instrumento de la comunicación para convertirse en su objeto; es decir los mensajes son los portadores de su propia significación. La función *fáctica* sirve para establecer, prolongar o interrumpir la

comunicación y cumple un papel muy importante en las conversaciones, los ritos, las ceremonias, y discursos, en los que, es necesario mantener el contacto comunicativo; en este tipo de función, el referente es la propia comunicación. La función *metalingüística* tiene como objeto definir el sentido de los signos para que sean comprendidos por el receptor, remitiendo el signo al código del cual extrae su significación, estableciendo la relación entre el mensaje y su propio código.

Guiraud (1996) habla de una doble función del lenguaje que implica el *comprender* y el *sentir*; las cuales se oponen al grado de que la emoción puede impedir el comprender, puesto que el amor, el dolor, el temor, la sorpresa, pueden en determinado caso inhibir el acto inteligente de la comprensión; la cual consiste en relacionar y organizar lo percibido; por otro lado la emoción implica una conmoción de los sentidos por lo que existen dice él dos tipos de percepción y de significación opuestos, uno basado en el signo lógico y otro en el signo expresivo; pues mientras que el signo lógico es convencional, arbitrario, homológico, objetivo, racional, abstracto, general, transitivo y selectivo el signo expresivo es natural, motivado, analógico, subjetivo, afectivo, concreto y singular inmanente por lo que tiene más el carácter de símbolo. Funda esta concepción en bases histórico-sociales pues considera que ha sido la cultura científica la que ha marcado la oposición entre lo objetivo y lo subjetivo, entre el saber y el sentir, dado que las culturas arcaicas tendían a confundir los dos planos, el emotivo y el racional.

Bühler, (Roca, 1982) distingue tres funciones: La función apelativa o de llamada, la que permite actuar sobre el oyente para demandar su atención, y que tendría el carácter de señal, la función expresiva por la cual el hablante manifiesta su estado psíquico y la función representativa, por medio de la cual el lenguaje puede transmitir un contenido, mediante una relación significativa, que requiere de un sistema de signos representativos.

Para este filósofo, estas funciones corresponden a las tres dimensiones de la palabra: la primera función en cuanto señal, la segunda en tanto síntoma y la tercera en su carácter de símbolo. Esta forma de entender las funciones del lenguaje, nos permitirá comprender mas adelante las dimensiones de la palabra en el psicoanálisis.

Desde una perspectiva histórico social adoptada por la psicología soviética, Luria (1995) define el lenguaje sobre la base de sus relaciones y enlaces, considerándolo un sistema de códigos objetivos formados en el proceso de la historia social del hombre y que

expresa la idea y designa categorías. En su origen ontogénico y filogenético el lenguaje señala Luria (1995), está ligado a una *función simpráxica* es decir que se haya íntimamente relacionado con la actividad práctica concreta; es decir que la palabra se entrelaza al acto, y tiene un significado difuso que adquiere sentido solo a partir de su contexto. Dice él, que posteriormente el lenguaje se emancipa de este carácter simpráxico y toma la forma de un sistema autónomo de códigos lingüísticos cuya *función es la designación del objeto y la expresión de las ideas*. Para Luria (1995), la función principal de la palabra, es la denotativa o designativa, mediante la cual la palabra designa un objeto, una situación, una acción, una cualidad ó propiedad, ó una relación. Vygotsky (1990) a su vez llama a esta función denotativa: *función referencial objetal* o de representación del objeto a través de la forma del sustantivo para representar objetos; del verbo para designar acciones; del adjetivo y el adverbio para señalar una cualidad; y de la unión por medio de las proposiciones y conjunciones. Esta función referencial permite al hombre designar objetos que no están presentes, por lo que el mundo se duplica, y es por medio de esa representación que se es capaz de operar mentalmente con los objetos ausentes, evocar imágenes independientemente de la percepción real del objeto, realizar acciones mentales y experimentar mentalmente. Luria (1995) señala al respecto: *"El animal posee un mundo –el mundo de los objetos y situaciones percibidas socialmente-; el hombre tiene un mundo doble, que incluye el mundo de los objetos captados en forma directa y el mundo de las imágenes, las acciones, y las relaciones, de las cualidades designadas por las palabras."* (pág. 35). Por tanto el lenguaje permite la formación de imágenes subjetivas del mundo objetivo, que el hombre puede controlar y manipular. El lenguaje denotativo por tanto permite articular lo sensible objetal con lo subjetivo. Para Vygotsky (1990) la función primaria del lenguaje es la comunicación, el intercambio social en estrecha relación con la función intelectual propia del pensamiento; siendo la unidad de ambas funciones la que otorga significado a la palabra, considera por lo tanto que el lenguaje cumple una *función mediadora* y lo expresa de la siguiente manera: *"La transmisión racional, intencional de la experiencia y el pensamiento a los demás requiere un sistema mediatizador, y el prototipo de éste es el lenguaje humano nacido de la necesidad de intercomunicación durante el trabajo."*(pág. 26).

Luria (1995) habla de una *función reguladora del lenguaje*, la cual es básica para mediar los procesos psíquicos superiores. Pues destaca que el lenguaje ejerce una influencia

organizadora de la percepción y cita las investigaciones de Jorhovost sobre la percepción de los colores, donde se muestra la relación entre las características fonéticas del nombre del color y su diferenciación. Así como los estudios de Sapir y Whorf, (citados por Luria, 1995) en los que afirman que el conjunto de palabras que designan los colores, no son solo aspectos lingüísticos, sino que son una forma significativa que condiciona el proceso de percepción de los colores y la capacidad de diferenciarlos y clasificarlos.

Esta función reguladora, también se refiere al hecho de que el lenguaje orienta la conducta, pues desde que el niño es pequeño la madre dirige su atención hacia un objeto cuando separa la cosa nombrada del fondo o contexto general de las demás cosas, con frases como *dame la pelota, toma tu leche, etc.* También la madre organiza con su propio lenguaje los actos motores del niño cuando le dice: *No llores, come, toma el juguete* y otras formas imperativas por las cuales el niño subordina su conducta ante la instrucción verbal del adulto. Vygotsky dice al respecto: *“El acto voluntario está dividido entre dos personas: el acto motor comienza con la alocución verbal de la madre y termina con las propias acciones del niño.”* (citado por Luria, 1995, pág. 106). Pues Vygotsky considera que el origen de la función reguladora del lenguaje estriba en la capacidad del niño de subordinar su conducta al lenguaje del adulto. Y afirma que es el lenguaje del adulto acompañado de gestos, modulaciones, y acentos lo que organiza la actividad psíquica del niño. Luria (1995) presenta la siguiente cita de Vygotsky al respecto: *“La denominación del objeto por parte de la madre y su gesto indicador, reorganizan la atención del niño y separa el objeto mencionado de entre las demás cosas. En consecuencia, la atención del niño deja de subordinarse a las leyes del reflejo de orientación, provocado por la fuerza del estímulo o por su novedad y comienza a subordinarse a la acción del lenguaje del adulto. En esto consiste la primera etapa en la formación de un tipo nuevo de acciones del niño, organizadas sobre una base social.”* (pág. 107).

Vygotsky (1990) plantea que dicho lenguaje externo posteriormente es interiorizado por el niño estableciéndose lo que denomina *lenguaje interior* que es el que cumple la función de autorregular la conducta. En resumen la Psicología Soviética sostiene que aunada a la función cognoscitiva y a la función comunicativa del lenguaje, existe una función pragmática mediante la cual el lenguaje regula y autorregula la conducta en la interacción social.

1.3. La lingüística.

A fin de continuar con este recorrido conceptual acerca de lo que es el lenguaje, se hace necesario abordar la lingüística; que es la ciencia que estudia el lenguaje y observar como dicho estudio puede centrar su trabajo en los sonidos, las palabras y la sintaxis de una lengua concreta; en las relaciones existentes entre las lenguas o en las características comunes a todas ellas; o bien puede atender a los aspectos psicológicos y sociológicos de la comunicación lingüística. Esta puede también tener un enfoque teórico o bien práctico. La lingüística teórica elabora modelos que expliquen el funcionamiento del lenguaje, y cuales son sus estructuras y sus componentes. La lingüística aplicada incorpora sus descubrimientos científicos al campo de la enseñanza de idiomas, la elaboración de manuales léxicos, sintácticos o fonéticos, y a la terapia de los trastornos del lenguaje.

La lingüística ha tratado de explicar la estructura formal de la lengua, en base a cinco niveles de organización: fonológico, semántico, sintáctico, morfológico y pragmático, independientemente del enfoque que ésta tenga.

La fonología de una lengua comprende tanto la identificación de sus sonidos distintivos como las reglas que rigen su producción y que determinan que tales sonidos varíen en determinados contextos para producir significados. La fonética a su vez describe los sonidos desde el punto de vista acústico y articulatorio. Estudia los sonidos aislados, pero considerando que los sonidos posibles de una lengua son variados y cambian de un hablante a otro según su forma particular de hablar y las influencias históricas actuales de determinada región. En el sistema fonológico hispano-parlante existen veintitrés sonidos distintivos; cinco fonemas vocálicos y dieciocho consonánticos. A la capacidad humana relacionada con la sensopercepción que permite escuchar y diferenciar los sonidos de la lengua se le llama oído fonemático.

El nivel morfológico centra su estudio en los elementos que constituyen la palabra y su contenido. Con relación al contenido, la unidad mínima con significado en la lengua es el morfema; que a diferencia del fonema ya tiene significado por sí mismo. El morfema está constituido por una sucesión de fonemas que al unirse conforman una expresión con sentido y se refieren a raíces, desinencias o a sufijos y prefijos, y que dan cuenta del significado de

sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios, así como del género, número, persona, tiempo, negación, aumentativo o diminutivo.

El nivel sintáctico se ocupa de la forma en que se organizan las ideas de una lengua y la forma en que estas se transmiten a través de las palabras, comprende el estudio de las reglas de organización de las palabras como unidades significativas, la sintaxis determina la secuencia y combinación de las palabras dentro de la frase y oración gramatical a fin de que tengan sentido y organización.

Por tanto la sintaxis o gramática comprende el estudio de las reglas de organización de las palabras. El objetivo de la gramática consiste en determinar las combinaciones posibles de las palabras conforme a ciertas reglas.

El nivel semántico es el sistema que organiza el significado del lenguaje y comprende las reglas de restricción y de selección las cuales identifican que palabra usar en qué contexto para transmitir exactamente el significado deseado, los conceptos que permiten la comprensión del significado relacionado con palabras o ideas específicas usadas y el vocabulario. Hay que destacar que en la gramática tradicional, se considera que el análisis del significado está relacionado con el análisis de los otros diferentes niveles de la lengua, pero sin dejar de lado que la relación existente entre la forma lingüística y el contexto real de la situación son importantes pues la lengua no ocurre en abstracto y desligada de un hecho social concreto. Se distinguen varios aspectos de la semántica: el referencial o denotativo, que es el aspecto informativo de la palabra, y el connotativo en cuanto que el valor que una palabra adquiere dependerá de diversos factores como el uso común; la circunstancia en que es empleada, la intención, sentimientos y emociones que la acompañan. En la significación también influye la colocación, ya que una palabra sola puede transmitir un significado determinado, pero en asociación con otras puede adquirir otro distinto. Otra fuente de significación de las palabras depende del campo semántico al cual pertenecen.

El nivel de la pragmática se refiere a las diversas formas con las cuales se utiliza el lenguaje, se enfoca al estudio del significado en el uso y no de manera abstracta, ocupándose del estudio de las reglas de uso de una lengua en situaciones concretas. Los principios pragmáticos se determinan en función de los objetivos de la conversación o de la interacción con relación a la situación, el contexto y la intención que le dan sentido a lo que se habla. Este nivel pragmático hace referencia a la función social y comunicativa de la lengua.

1.3.1. Enfoques de la lingüística.

Los orígenes de la lingüística datan del siglo V a. de c. cuando Panini describió y aisló los sonidos y las palabras del sánscrito, posteriormente los griegos y los romanos introdujeron el concepto de categoría gramatical y definieron los términos gramaticales tanto de las partes de la oración como de los accidentes gramaticales. Con el Renacimiento en 1492, Elío Antonio de Nebrija publica la gramática de la lengua española con la finalidad de enseñarla a los pueblos conquistados. En el siglo XVIII, Humboldt, Wilhelm von (1767-1835) político prusiano, reformador de la educación y filólogo fue uno de los primeros estudiosos del lenguaje en afirmar que la lengua refleja la cultura de sus hablantes, y que el estudio del lenguaje debería abordarse desde la historia y la antropología, anticipándose con ello al desarrollo de la moderna etnolingüística. Su teoría general sobre el lenguaje la plantea después de sus viajes por América y Java en sus escritos *Estudios sobre los vascos* publicado en 1821 y en su obra póstuma *Sobre la diferencia de estructuras de las lenguas humanas*, la cual es una introducción al estudio de la lengua kawi de la isla de Java. Pero es hasta el siglo XX cuando Saussure (1857-1913) produce una verdadera revolución en el campo de la lingüística teórica con la publicación que hicieron en 1916 sus discípulos Ch. Bally y A. Séchehaye del *Curso de Lingüística General*, en donde expone que el sistema de signos que es la lengua debe estudiarse dentro de una ciencia general a la que llama *semiología*. Conceptualiza al *signo lingüístico* como la unidad de la lengua, formado por el significante y el significado, poniendo con ello las bases de lo que es la fonología. Estableció una serie de oposiciones teóricas como son entre *lengua y habla*, entre la dimensión *sintagmática* es decir la relación entre unidades consecutivas y la *paradigmática*, que se refiere a las relaciones entre unidades lingüísticas de la misma clase; entre el estudio *sincrónico* de la lengua, es decir de su funcionamiento en momento determinado del tiempo y el estudio *diacrónico* sobre la base del desarrollo histórico de la lengua. Con todo ello Saussure pone las bases de la lingüística moderna y recibe el nombre de padre del *Estructuralismo lingüístico*.

Con base en los conceptos de Saussure, Trubetzkoy funda el *Círculo de Praga* interesado en el estudio de los sonidos desde una perspectiva diferente, sus integrantes se enfocan a analizar los sonidos con relación al significado que éstos tienen dentro del sistema

de la lengua, tratando de explicar la relación que existe entre lo que se habla y el contexto en el que se produce. Y desarrollaron las disciplinas de la fonología, la semiología y la lingüística estructural.

El estructuralismo americano representado por Leonard Bloomfield, se fundamenta en los trabajos de Franz Boas, quien en 1911 publica su *Manual de las lenguas indígenas americanas*, y desarrolla una gramática descriptiva proponiendo que la gramática debe describir las relaciones que se establecen entre las palabras y las oraciones de una lengua, a partir del inventario del que disponen los hablantes de una lengua y estudiarse a partir de las manifestaciones orales de los mismos y no de los documentos escritos. Al realizar el análisis descriptivo se logra llegar a las unidades formales mínimas de cualquier lengua: fonemas, morfemas, sintagmas y semantemas en relación a los niveles fonético, morfológico, sintáctico o semántico de la lengua, por lo cual al aislar dichas unidades se encuentra la estructura que las relaciona. Dando esto motivo a que se le nombre gramática estructuralista.

A mediados del siglo XX el lingüista norteamericano Noam Chomsky (1974) postula que la función de la lingüística es describir la estructura de las lenguas y que existe una gramática universal, cuyo modelo o competencia lingüística implica el conocimiento innato que poseen los hablantes para producir y comprender las oraciones de su lengua. Hace una distinción entre competencia y actuación, considerando que la competencia es equivalente al conocimiento de las reglas de la gramática, y la actuación se refiere a la producción que se realiza concretamente. Elabora una *gramática Generativa-transformacional*. Le llama Generativa porque gracias a esta gramática se pueden generar o producir todas las oraciones posibles y transformacional porque emplea las reglas, que se han llamado transformaciones, para cambiar las unidades subyacentes en algo comprensible para el oyente. La tarea principal de la gramática generativa es el descubrimiento y la formulación de las leyes que explican el comportamiento lingüístico, es decir las leyes o reglas del juego que permiten predecir diversas realizaciones lingüísticas posibles y se orienta hacia el conocimiento de los mecanismos que permiten el uso creativo del lenguaje y la producción de enunciados que no están registrados en un corpus de lenguaje. El *corpus* del que parten los hablantes de una lengua es "el conjunto de las impresiones lingüísticas que el hablante ha recibido durante cierta etapa inicial de su vida." (Tusow, 1981). Es decir que el hablante puede elaborar mensajes con elementos nuevos, a partir de los datos que posee

previamente. Por el contrario la Gramática Normativa sanciona sobre los usos lingüísticos en términos de correcto o incorrecto por lo que se le define como *el arte de hablar y escribir correctamente* pues pretende descubrir las constantes de un sistema lingüístico con el fin de formular ciertos principios de carácter general o principios formales y funcionales y conocer la estructura de una lengua, sus elementos y sus relaciones.

Recientemente se han desarrollado estudios sociológicos, psicológicos y etnológicos que centran su trabajo en los aspectos lingüísticos; la psicolingüística es una disciplina que se enfoca al estudio de los procesos de desarrollo de la lengua en los niños y a entender los mecanismos neurolingüísticos tratando de entender las relaciones entre el cerebro y el lenguaje. La sociolingüística estudia el uso del lenguaje en la sociedad, la forma como se emplean las reglas de la lengua en función de las diferentes situaciones sociales y las causas y forma en que cambia la lengua dependiendo de las fuerzas sociales que generan el cambio. La etnolingüística centra su estudio en aspectos tales como la influencia de la lengua dominante sobre las lenguas indígenas, la influencia de la cultura, las relaciones interétnicas, la identidad y la cosmovisión como aspectos que determinan el aprendizaje y empleo de la lengua.

1.4. Desarrollo del lenguaje en el niño.

Abordaremos el desarrollo del lenguaje en los niños, desde la perspectiva psicolingüística profundizando en las nuevas aproximaciones sociopsicolingüísticas que tratan de explicar los procesos de apropiación y aprendizaje de la lengua destacando el carácter funcional del lenguaje.

1.4.1. La psicolingüística.

La psicolingüística es una forma de aproximación teórica que busca estudiar los procesos mentales involucrados en la adquisición y el uso del lenguaje, esta disciplina considera que el lenguaje es una estructura conformada por tres aspectos: los sonidos, los significados lingüísticos y los sistemas de gramática, es decir, que en dicha estructura están

involucrados la conducta manifiesta del acto de hablar y de comprender el habla; así como la estructura que le subyace.

Fraisse (1985) define a la psicolingüística como la disciplina que estudia las relaciones entre nuestras necesidades de expresión y comunicación y los medios que ofrece la lengua materna para ello en una situación dialéctica entre las exigencias de una situación y su resolución verbal, lo cual depende de la dimensión de las posibilidades del hablante y de las características de la lengua.

Slobin (1987) la concibe de la siguiente manera: *“La psicolingüística reúne los fundamentos empíricos de la psicología y de la lingüística para estudiar los procesos mentales que subyacen a la adquisición y el uso del lenguaje.”* (pág. 15). Por lo anterior y a fin de lograr sus objetivos, la psicolingüística tiene que adentrarse en el estudio de la lingüística como ciencia de la lengua, y de la psicología, en relación a los procesos mentales relacionados con el lenguaje a fin de explicar el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje. Pues mientras que la lingüística se enfoca sólo al estudio de los aspectos formales de la lengua, la psicología se aboca también al análisis psicológico del habla, de los fundamentos semánticos y de las funciones sociales y de comunicación del lenguaje.

Slobin (1987) en sus aportaciones a la psicolingüística profundiza en el estudio de la forma cómo se aprende el lenguaje y enfatiza que se aprende no un vocabulario, sino un sistema de reglas por medio de las cuales podemos generalizar conforme a una cantidad limitada de experiencias y con un número limitado de oraciones, a fin de lograr la producción y o comprensión de un sin número de oraciones. Lo cual hace que el niño construya creativamente su propia lengua de acuerdo con capacidades innatas e intrínsecas. Estas reglas, no son aprendidas de manera explícita sino que son intuiciones lingüísticas relativas a la gramaticalidad, es decir a las relaciones gramaticales y relaciones entre oraciones, que el niño infiere de las regularidades de la lengua que escucha, y que le permiten producir y reconocer las reglas presentes al aprender y hacer uso del lenguaje. La intuición de la gramaticalidad le permite diferenciar si una oración está bien organizada o si es sólo una secuencia de palabras no estructuradas o una oración anómala. Es esta intuición la que permite determinar cual sustantivo en una oración es sujeto y cual objeto, definir qué palabras son modificadores del sustantivo y cuáles del verbo y la relación entre sustantivos y

verbos. La intuición acerca de las relaciones entre las oraciones permite a su vez que el niño se dé cuenta de qué oraciones se refieren a preguntas, cuáles a afirmaciones ó a negaciones y cuáles son complementarias, así como también la función de las conjunciones y disyunciones entre oraciones. Podemos señalar que el niño que está aprendiendo la lengua maneja algún sistema de reglas cuando su producción es regular y extiende estas regularidades a casos nuevos y puede detectar desviaciones en sus producciones y en las de los demás. Por lo general el niño adquiere en el transcurso del aprendizaje del lenguaje un complejo sistema interno de reglas que le permiten descubrir las estructuras subyacentes y los significados de las oraciones. A fin de producir emisiones correctas y con significado, el niño debe aprender las dimensiones y categorías del significado, las definiciones de las palabras, la manera en que las combinaciones de las palabras adquieren significado en las oraciones. En resumen el niño es un sujeto activo, que de acuerdo a esta perspectiva psicolingüística procesa el lenguaje oído de acuerdo a sus propias estructuras internas.

Con relación al problema del significado Chomski (1991) en su gramática define dos niveles de estructuras gramaticales; una de superficie que se refiere a las producciones lingüísticas, y otro profundo relacionado con el significado de la oración. La estructura de superficie es la secuencia superficial de las palabras que pronunciamos en voz alta y que en ocasiones durante una conversación se omiten por que están implícitos y solo serán comprensibles considerando el contexto del diálogo que subyace como una estructura profunda. Chomsky considera a la gramática como un dispositivo que relaciona las señales representadas fonéticamente con interpretaciones semánticas, siendo el componente sintáctico de una oración el que proporciona una estructura profunda semánticamente interpretable, y una estructura de superficie fonéticamente comprensible. Así por ejemplo en las construcciones: *“Los vestidos fueron hechos por costureras”* y *“Los vestidos fueron hechos con tela”*, las dos estructuras tienen la misma estructura de superficie, pero en la primera subyace una estructura profunda de que las costureras hacen vestidos y en la segunda de que los vestidos fueron hechos por alguien, y de que han sido elaborados con cierto material. Otro aspecto que se estudia con relación a los significados, es la importancia de la función de las oraciones para comprender su significado, ya sea la función de nombrar, localizar, pedir, negar, describir, indicar, calificar, indicar posesión, modificar, e interrogar; de lo cual dan cuenta las relaciones semánticas. Es el componente fonológico el que

convierte las estructuras de superficie en las pautas sonoras de las emisiones habladas siguiendo un orden sintáctico, mientras que el componente semántico relaciona las estructuras profundas con los significados mediante transformaciones que ordenan los elementos contenidos en dichas estructuras profundas.

Algunos psicolingüistas consideran que el aprendizaje del lenguaje se basa en el postulado de que este aprendizaje se construye por la generación de reglas lingüísticas, siendo el niño un sujeto activo que percibe y procesa lo oído conforme a sus propias estructuras internas, esto mismo le permite conforme a un sentido normativo juzgar si una emisión es correcta o no, es decir, si tiene sentido sintáctico. Por tanto el niño no imita las producciones del adulto sino que las filtra a través de su propio sistema de reglas. *“Es como si el niño impusiese su propia estructura a lo que escucha.”* (Slobin, 1987, pág. 69).

Chomsky (1970) manifiesta el carácter creativo del lenguaje señalando que existen reglas de estructura sintagmática y reglas transformacionales que permiten la generación de una oración y plantea cuatro aspectos en el aprendizaje del lenguaje: El aspecto creativo del uso del lenguaje, la naturaleza abstracta de la representación lingüística, la universalidad de la estructura lingüística subyacente y la organización intrínseca de los procesos cognitivos. Chomsky (1991) considera que el niño posee medios innatos para procesar información y formar estructuras internas que le permiten construir una gramática de la lengua materna que escucha. Para sustentar estos planteamientos, destaca la universalidad y la existencia de determinantes biológicos innatos que garantizan la existencia de las reglas lingüísticas, apoyados éstos postulados por estudios de etología y genética. En cuanto al aprendizaje de las reglas gramaticales, existen otras posturas que difieren de Chomsky, al señalar que éstas se aprenden en la interacción con el lenguaje, en donde el niño advierte la regularidad y sistematización que las mismas presentan. (Garton, 1994).

La psicolingüística evolutiva ha recogido considerables datos empíricos sobre como los niños desarrollan, descartan y pulen los sistemas de reglas gramaticales, y como logran finalmente la competencia lingüística del adulto. Ejemplo de ello es la forma regular de conjugación de los verbos irregulares. En el castellano encontramos ejemplos como los siguientes en el habla de niños de entre dos y cuatro años: dicen *“poni”* por *“puse”* al conjugar el verbo poner en pretérito, pues generalizan esta regla de la conjugación regular

con verbos como dormir, comer, vivir, que en el pasado se dicen “*dormí*”, “*comí*”, “*viví*”. Para decir “*quepo*” dicen “*cabo*” al derivarlo de la forma “*hago*”, “*salgo*”, “*pago*”, etc.

Brown (1981) es uno de los estudiosos de la psicolingüística que parte de la perspectiva de la gramática generativa de Chomsky y trata de explicar la forma en que el niño se apropia de la lengua a partir de estructuras preformadas. Sobre la base de sus investigaciones con niños de cero a cinco años cuya lengua es el inglés observados en su ambiente familiar, describe cinco etapas en el desarrollo de la comprensión y producción del lenguaje. En la primera etapa ubica a los niños que emplean una palabra, que por lo general es un sustantivo, en la segunda a quienes emplean dos palabras casi siempre un sustantivo y un verbo, en una tercera etapa a los niños que usa oraciones simples. En una cuarta etapa las producciones de los niños se caracterizan por ser oraciones organizadas, y en la quinta etapa logran emplear oraciones subordinadas y una conversación amplia y fluida. Brown pudo también percatarse de que los niños entre los tres y los cuatro años lograban conjugar los verbos regulares correctamente. De sus investigaciones Brown concluye que el contexto en que se desarrolla el niño es determinante para la comprensión y expresión verbal; puesto que el niño logra la comprensión de los mensajes hablados apoyándose en el contexto no verbal de la situación en la que se da la comunicación e igualmente se apoya en él para hacerse entender, aún cuando no domine las estructuras gramaticales. Concluye también que la adquisición de las palabras empleadas por los niños, depende de la frecuencia con que se emplean por el adulto y no de las preferencias cognoscitivas o de la capacidad constructiva del niño, y que la frecuencia con que un adulto emplea ciertas palabras, depende a su vez de las prácticas propias de una comunidad; por lo que no siempre, el niño domina primero los sustantivos concretos que los abstractos.

Cabe señalar que la Psicolingüística Evolutiva como disciplina aún no cuenta con una teorización propia que sustente sus estudios, sino que se valen de los constructos teóricos de la lingüística y de los estudios sobre el lenguaje desarrollados por la psicología a fin de dirigir sus investigaciones acerca de la adquisición del lenguaje en los niños.

En general los psicolingüistas que basan sus estudios en la gramática de Chomsky, tratan de comprender los aspectos psicológicos de la estructura profunda del lenguaje y analizar las reglas transformacionales de las estructuras sintagmáticas, es decir de la

organización de los elementos de la oración y del discurso. Pues la adquisición de la lengua, para los psicolingüistas de orientación generativa es la adquisición de reglas gramaticales, en el nivel de competencia, que serán las que harán posible la producción lingüística.

Recientemente algunos psicolingüistas se han preocupado más por analizar los aspectos fonológicos, semánticos y pragmáticos para la comprensión de los procesos de adquisición del lenguaje, dándole un lugar preponderante al papel del adulto y a la cuestión del contexto particular en que se encuentra el niño como aspectos importantes para que el infante acceda al lenguaje y lo utilice.

1.4.2. La fonología.

Los primeros en atribuir propiedades específicas a los sonidos, en el proceso de significación, fueron Boudoin de Courtenay y el príncipe ruso Nicolás Sergio Trubetzkoy y Kruszewsky. Para Courtenay el fonema era como el cuadro o imagen mental de un sonido, siendo una categoría invariable. Kruszewsky, consideró que un fonema es una entidad fonética con una función especial en el proceso de comunicación, (Roca-Pons, 1982). Pero fue Jakobson por la influencia de Saussure, quien dio un gran desarrollo al estudio de la fonología en Europa, así como Bloomfield y Sapir en los Estados Unidos. El considerar que los fonemas son portadores de significados, ha establecido una íntima relación entre la morfología y la fonología, en el análisis de las variaciones de significado, que se derivan de los prefijos y sufijos, los cuales poseen cierta característica fonética. La fonología estudia también los cambios de significación a que dan lugar los acentos, las curvas de entonación y las *juncture* o sutura, que ocurre cuando al pasar de una palabra a otra se da una modificación de fonemas, como es el caso del cambio que se da, de *los huesos a los-guesos, de-el niño a del niño*, ó cómo al repetir *broca, bronca, bronca* tendremos *cabrón, cabrón*, por ejemplo.

Desde un enfoque fonológico del desarrollo del lenguaje, se considera que el aprendizaje de la fonología, consiste en la adquisición de las capacidades de percibir y utilizar los sonidos de manera contrastante y parte de varias premisas: Que los niños no aprenden sonidos, sino los rasgos distintivos de la lengua, distinguiendo unos sonidos de otros, que el aprendizaje del sistema fonológico se realiza conforme a un sistema de reglas y

nó por condicionamiento, que muchos de los trastornos de articulación son errores fonológicos, es decir lingüísticos, que todos los niños pasan por un estadio lingüístico durante el cual cometen *errores* los cuales son parte del proceso de organización de la lengua. Y que en algunos casos, estos errores pueden persistir, mas allá del tiempo normal y dar lugar a desviaciones en el lenguaje. (Herbert, 1988).

Se considera también que en particular, los niños tienden a reducir la longitud de las frases y de las palabras con fines de economía comunicativa. La operación de simplificación consiste en eliminar ciertos contrastes fonológicos, lo cual en ocasiones hace que la palabra se vuelva ininteligible.

La teoría fonológica propuesta por Jakobson (1981) postula la teoría de los rasgos distintivos o unidades mínimas de las que consta cualquier segmento fónico o fonemas, los cuales, se oponen sistemáticamente unos a otros. Esta organización de rasgos distintivos que constituyen los fonemas utilizados en todas las lenguas son binarios. En el español se considera la existencia de fonemas que se caracterizan por ser vocálicos o no vocálicos, consonantes y no consonantes, densos o difusos, graves o agudos, nasales u orales, continuos o interruptos, sonoros (flojos) o sordos (tensos). (Herbert, 1988).

Mayor (1994) describe las etapas fundamentales del desarrollo fonológico considerando tres fases: La primera, denominada vocalización prelingüística, va de los 0 a 12 meses y consiste en un primer momento en vocalizaciones no lingüísticas relacionadas con la alimentación, el llanto y situaciones placenteras, después en proto-conversaciones, que se dan en la interacción con los adultos y posteriormente en balbuceos, que son cadenas de sílabas formadas por consonantes y vocales, con entonaciones y ritmos variados. La segunda fase se observa en la articulación de segmentos de vocalización que serían las primeras palabras que aparecen entre los 12 y 18 meses. Y por último la fase de elaboración del sistema fonológico que se da de los 18 meses a los 6 años, y se caracteriza por el empleo de procesos fonológicos como son la sustitución, la asimilación y la simplificación de la estructura silábica, dicha simplificación se da por reduplicación de la sílaba inicial, por omisión de consonantes finales, por supresión de la sílaba átona o por la simplificación de grupos consonánticos.

Maldonado (1993) describe cinco fases del balbuceo que van desde las vocalizaciones reflejas de los cero a dos meses, que se caracterizan por ser sonidos agudos y

universales. Le sigue el *gorjeo* en que predomina el fonema "j" desde el segundo al tercer mes, sigue después la fase del juego vocal del tercer al quinto mes, que consiste en una producción de sonidos semejantes a consonantes y vocales de forma aislada. Otra fase es la del balbuceo reduplicativo de los seis a los nueve meses, y consiste en cadenas silábicas reiteradas y largas en las que predominan los sonidos propios de la lengua materna, y por último la fase del balbuceo no replicativo que va desde los nueve meses hasta la aparición de las primeras palabras, estas producciones se parecen cada vez más a las de los adultos y éstos pueden interpretarlas en relación con el contexto o por el sólo sonido.

Desde nuestra perspectiva, estimamos importante considerar lo relativo al desarrollo fonológico, dado que el análisis de la palabra en psicoanálisis ha puesto de manifiesto el papel que juegan los componentes fonológicos en los proceso de significación, y que podemos observar en el análisis que realiza Freud (1901) de los olvidos y el trastabarse, en psicopatología de la vida cotidiana, y de las palabras, en la interpretación de los sueños. Lacan a lo largo de su enseñanza da también un lugar privilegiado a la fonología, y le otorga a los aspectos fonémicos de las homofonías un papel importante en relación a los significantes. Un ejemplo de ello lo observamos en su seminario de la Transferencia (Lacan, 1960-61) donde emplea *Sygne* (nombre propio) como homófono de *Cygne* (cisne) y *signe* (signo) entre otros, con su consiguiente efecto de relación significante.

1.4.3. Un modelo psicolingüístico sobre el proceso de producción lingüística.

A fin de explicar los procesos que el sujeto lleva a cabo para expresar una idea, el tipo de representaciones que utiliza y la forma por medio de la cual unas representaciones se convierten en otras hasta producir la articulación de los fonemas de la oración; se han empleado modelos de explicación de dichos procesos, consideramos adecuado mostrar aquí uno de ellos, que nos permitirá entender, algunos de los trastornos del lenguaje a los que haremos referencia. Se trata del modelo psicolingüístico de Garrett (1984) y de Bock (1985) que trata de explicar el proceso cómo se realiza la producción del lenguaje verbal. Garrett parte de la consideración de que la producción del lenguaje responde a la intención de comunicar, a través de una producción lingüística, y que en este proceso se dan dos momentos: uno de planificación y otro de ejecución motora. La planificación consta de tres

fases; la primera consiste en la *Determinación del Contenido* es decir, en seleccionar con exactitud qué es lo que se quiere comunicar, la segunda en el empleo de una forma lingüística mediante una estructura aceptable y el empleo de las palabras adecuadas, o *Determinación de la Forma Lingüística*, y la tercera en la *Determinación de la Forma Fonológica* o planificación de la articulación de las palabras con las características fonológicas y prosódicas adecuadas.

La determinación de contenido o nivel de mensaje se da en un código diferente al lingüístico y puede ser expresado a través de un lenguaje ya sea éste cualquier lengua u otros medios como el dibujo, los gestos y otros símbolos. Las determinaciones que debe tomar el hablante en cuanto al contenido son la información específica que debe aparecer y el orden en que debe presentarse dicha información, los principios que rigen el orden de aparición del mensaje son de tipo temporal y espacial y se rigen por los principios de conectividad, bifurcación y mínima carga para la memoria.

Para la Formulación Sintáctica se dan dos niveles de integración: la funcional basada en el significado y la posicional o estructural que consiste en la selección de las estructuras segmental y prosódica de las palabras. En el nivel funcional se parte de la representación de un mensaje a partir de lo cual se hace la selección léxica a nivel de códigos abstractos de naturaleza semántica mediante el acceso a las palabras de contenido y a sus propiedades gramaticales que cumplan con las condiciones de significado de la idea a transmitir, pero no aún de pronunciación. En el nivel posicional se forma una estructura predicativa argumental en la que las palabras ya quedan asignadas a categorías gramaticales, para que una vez construido el marco sintáctico se acceda a la forma fonológica sobre la que se produzcan los ajustes fonéticos antes de la articulación, por tanto la selección léxica se descompone en dos procesos distintos: la selección semántica y la recuperación de la forma fonológica. Boock (1982) propone dos niveles en los sistemas de procesamiento, el nivel de integración funcional y el de integración de constituyentes (posicional en el modelo de Garret) entre los cuales se da una continua interacción por lo que los procesos que tienen lugar en la integración de constituyentes pueden influir en el nivel de integración funcional y éstos a su vez en la integración de constituyentes. Esta fase de formulación sintáctica sin embargo está en un nivel de representación muy abstracto en el cual las palabras funcionales y los afijos flexivos no tienen aun su forma concreta, sino que están representados como

instrucciones que todavía requieren de ajustes previos antes de su ejecución motora, la cual se realiza en una Tercera Fase de Determinación de los Movimientos Articulatorios.

Levelt (1989) citado por Valle Arrollo (1991) ha distinguido tres momentos o tres procesos en el acceso al léxico fonológico: recuperación métrico morfológica, recuperación segmental y recuperación fonética, los cuales al hacer la recuperación de los grupos tónicos se reactivan dando lugar a la producción de una frase u oración.

1.4.4. La sociopsicolingüística.

Actualmente existen otros planteamientos sobre la adquisición del lenguaje, orientados más hacia la importancia que tiene el contexto social en la aprehensión del mismo y que centran su atención en la comprensión y la intención comunicativa de los niños cuando interactúan con el lenguaje. Consideramos adecuado nombrar a este enfoque *sociopsicolingüística*, considerando que se trata de estudios dados en el ámbito de la psicolingüística, pero que priorizan los aspectos sociales en la adquisición y uso del lenguaje. Entre quienes sostienen esta postura está Halliday (1982) quien considera que el contexto social en que ocurre el lenguaje es fundamental para explicarlo, así como para entender su aprendizaje por parte de los niños, y enfatiza la importancia que tiene la intención comunicativa de los niños cuando se expresan, aunque sea a través de balbuceos u otras producciones ininteligibles. Para Halliday el aprendizaje del lenguaje es un fenómeno de interacción entre el niño y otros seres humanos, en el que el lenguaje cumple fines funcionales, y está basado en fundamentos sociales. Para él, el lenguaje infantil es un proceso de transmisión cultural en el que el sistema lingüístico es un todo organizado conforme un potencial de significado organizado funcionalmente o sistema semántico y un potencial vocal o sistema fonológico siendo la estructura sintáctica sólo una forma de realización de los significados. Desde esta perspectiva Halliday (1982) describe el desarrollo del lenguaje en tres fases: En la fase I define los orígenes funcionales del lenguaje en el que se desarrolla el sistema lingüístico-funcional inicial del niño, observando que en sus producciones prelingüísticas ya existe una intención comunicativa aún cuando no haya un nivel de forma lingüística pues no hay vocabulario, ni sintaxis, ni morfología; estando sólo presentes los

aspectos semiológicos y fonológicos; pero ya el niño, puede usar el lenguaje para satisfacer sus necesidades, para ejercer control en la conducta de los otros, establecer contactos y para expresar su individualidad, es decir emplea las funciones instrumental, reguladora, interactiva y personal del lenguaje. En una fase II, hacia los 18 meses aproximadamente, el niño inicia avances importantes en el aprendizaje del vocabulario, estructuración sintáctica y el empleo del diálogo y amplía la orientación funcional de su comunicación pues la combinación de las funciones ya existentes con las funciones heurística e imaginativa ocupa un papel preponderante en sus producciones. Así mismo la oportunidad de que el niño tome parte activa en el diálogo; le posibilita el uso de formas del modo declarativo, interrogativo y negativo que le ayudan expresar sus relaciones con otros participantes de la conversación y aprender a adoptar roles lingüísticos; lo cual le permite probar sus hipótesis lingüísticas. En la Fase III se conforma el lenguaje del adulto en el que se han desarrollado los aspectos de contenido, forma y expresión, es decir semántico, sintáctico y léxico-fonológico y se han logrado consolidar las funciones ideativa, interpersonal y textual, que le permiten al niño categorizar el orden social e insertarse en la cultura. Halliday señala que el desarrollo del lenguaje como instrumento funcional se centra en la comprensión y expresión de significados en las interacciones verbales que se dan en contextos sociales y considera que el lenguaje es un canal efectivo de aprendizaje social y un medio para recibir la cultura y participar en ella.

Son varios los autores que postulan que el aprendizaje del lenguaje se desarrolla no sobre la base de estructuras preformadas e innatas, sino que consideran que el motor de dicho aprendizaje es la necesidad de comunicación cuyo fundamento es netamente funcional; y que en este proceso el niño desempeña un papel activo en la construcción de hipótesis lingüísticas que son probadas y confirmadas en la interacción con los hablantes de su lengua materna, dentro de un contexto que cumple un papel preponderante para conferir significados.

En contraposición a los planteamientos innantistas acerca de las bases que posibilitan el aprendizaje del lenguaje Halliday (1982), Bruner (1986), Goodman (1986), Garton y Pratt (1991), Luria (1995) entre otros, señalan que el desarrollo del lenguaje se da en función a la necesidad de comunicación y como una forma de participación social, pues es por intermedio del lenguaje que el niño aprehende los aportes de la cultura, desarrolla su cosmovisión y aprende a significar la realidad. Bruner (1986) considera que lo que impulsa al niño a desarrollar su lenguaje es la necesidad de insertarse *humanamente* en el lugar que la

cultura le ha destinado a través de sus padres y cómo a su vez, el lenguaje es el medio para interpretar y regular la cultura. En lugar de referirse a una estructura genética que sirva de base al lenguaje, considera que el niño posee una potencialidad que le permite integrarse al mundo de las acciones humanas dice: *“es obvio que una gran parte de la actividad del niño durante el primer año y medio de vida es extraordinariamente social y comunicativa. La interacción social parece ser, a la vez, auto-impulsada y auto-recompensada.”* (pág. 27). Bruner (1986) cita los estudios de Bower quien observó que la respuesta social, es el más poderoso estímulo para el aprendizaje y que por el contrario una respuesta social negativa tiene repercusiones en la conducta de los niños desde muy temprana edad, como puede ser el llanto ante un rostro que no responde. Fantini (1982) dice en su estudio sobre la adquisición del lenguaje en un niño bilingüe (inglés-español): *“la lengua y el uso de la lengua tienen cierta estructura y cada frase tiene un significado social y referencial. Es más, hay una relación directa entre lingüística y hechos sociales. Un enfoque sociolingüístico intenta establecer tanto la estructura social como la estructura lingüística inherente a la expresión, y trata de relacionar las dos.”* (pág. 131). Con relación al estilo lingüístico señala que éste se ve influido por la situación en que ocurre el hecho del lenguaje en términos de tiempo y lugar, del tema o contenido, de la forma de comunicación, del tono, la norma o función de la interacción, y de los participantes, en cuanto a edad, sexo, estado, ocupación, educación, entre otros, así como del papel de éstos en la conversación.

Si se parte de la idea de que el aprendizaje del lenguaje responde a una necesidad de comunicación, esto implica que la significación ocupa un lugar importante desde el inicio de la comunicación prelingüística y que la función del lenguaje precede a la forma, puesto que el niño posee un sistema lingüístico antes de que posea palabras y estructuras y es capaz de comprender la comunicación verbal antes de que hable, lo cual es sostenido por Leopold (1939-49), Braine (1971), Greenfield y Smith (1976). Halliday (1982) y Goodman (1986). Halliday (1982) señala: *“Desde el punto de vista funcional hay lenguaje desde el momento en que hay expresiones significativas.”* (pág. 244).

Acercas del cómo los niños extraen el significado y producen los actos del lenguaje, estos autores consideran que los niños interactúan activamente con él, y formulan y prueban hipótesis que los llevan a dominar las reglas del lenguaje. Bruner (1986) considera que el niño posee mecanismos básicos cognitivos, y parece seguir reglas abstractas que le ayudan a

producir hipótesis lingüísticas o comunicativas; pero que también juegan un papel importante en ello el contexto y el apoyo del adulto u otros hablantes que interactúan con el niño, señala: *El niño y su cuidadora rápidamente combinan elementos para extraer significados, asignar interpretaciones e inferir intenciones.* (pág. 30). Garton (1991) cita a Wexler, quien propone que los niños derivan el significado del lenguaje del adulto, de las pistas contextuales y de la experiencia, y que derivan las reglas gramaticales de esos significados. Garton considera que el éxito de la comunicación está basado en la negociación del significado y que el significado compartido no sólo depende de la forma del lenguaje sino preponderantemente de sus funciones y del contexto en que es empleado.

En cuanto al papel del contexto Mc Carty (1954), Gazden (1965), Clark y Clark (1977), Halliday (1982) y Garton y Pratt (1991) consideran que éste es un elemento determinante en la comprensión y producción del lenguaje, y enfocan sus estudios al carácter funcional del mismo considerando que el lenguaje y el contexto en que se emite están muy relacionados y que cada uno es creado por el otro; es decir que en una conversación los participantes se apoyan en el contexto para extraer el significado de las producciones del otro, pero a su vez la conversación y la situación en que ésta tiene lugar adquieren significación a partir del lenguaje utilizado. Rondal (1990) precisa: *“Consideramos evidente la proposición según la cual lo esencial de la adquisición del lenguaje ocurre en el contexto de la interacción del niño con los adultos y, de una manera mas general, en el contexto de la interacción con interlocutores mas evolucionados.”* (pág. 107). Rondal cita los resultados de los estudios realizados por Cross (1977-1980) donde se pudo observar como las madres se refieren más continuamente al contexto inmediato de la interacción, con los niños pequeños y tienden a referirse al contexto no inmediato a medida que los niños crecen y emplean ya un lenguaje más evolucionado. De Lima (1988) cita a Nelson (1974) y a Greenfie y Smith (1976), quiénes estudiaron las producciones verbales de niños menores de dos años mientras interactuaban con sus madres y pudieron observar el papel fundamental del contexto en que se produce la comunicación, y la forma en que los niños crean reglas lingüísticas para producir sus expresiones y descubrieron que lo que dice un niño menor de dos años no está desvinculado de la persona con quién se comunica, ni del contexto en que se da, pues aún cuando su producción no sea inteligible logran comunicarse apoyándose en ademanes, entonaciones y expresiones visuales y faciales. En dichos estudios pudieron constatar que los

niños pequeños elaboran sus propias reglas gramaticales al irse apropiando de la gramática de su lengua materna, así en el español podemos observar como los niños una vez descubierta la regla de las conjugaciones, conjugan los verbos irregulares siguiendo las mismas reglas de los verbos regulares y realizan producciones como *rompido* en lugar de *roto*, *váyate* por *vete*, *hacido* por *hago*, etc., o bien dicen “*ropetería*” para designar una tienda de ropa, al igual que lo hacen con “*juguetería*” lo cual es una muestra de la generalización de las reglas del lenguaje y de la forma activa como el niño aprende el lenguaje.

Los estudios mencionados se inscriben dentro de una perspectiva pragmática del lenguaje, quedando en un segundo plano los aspectos sintácticos. Un estudio pragmático de la adquisición del lenguaje toma en consideración el contexto total del discurso, incluyendo las palabras empleadas, las personas que hablan, y el lugar donde ocurre, considerando que para la comprensión del mismo juegan un papel muy importante todas las determinaciones sociales, culturales y personales, así como las acciones que se llevan a efecto durante la conversación, lo cual influye tanto en la comprensión como en la producción del lenguaje. Desde esta postura se toma muy en consideración que los sujetos que se comunican entre sí utilizan una serie de estrategias cognoscitivas, lingüísticas y sociales al hablar.

Este enfoque destaca que en la adquisición del lenguaje, el niño comprende el lenguaje antes de que sea capaz de hablarlo, es decir que la comprensión precede a la producción (Lennenberg, 1982). Uno de los estudiosos del lenguaje que afirma esto es Brown (1981), quien considera que los niños comprenden ciertas estructuras gramaticales complejas antes de que las puedan producir. Brown cita a *Dorotea Mc Carty*, quien afirma: “*El niño comprende el lenguaje de los demás considerablemente antes de que el mismo lo emplee.*” (pág. 44). Ella prueba esta afirmación a través de sus investigaciones, de las que concluye que los niños aprenden las formas gramaticales conforme al patrón de referencia y estímulo control en que éstas se producen, y su aprendizaje se apoya en la correspondencia entre las construcciones producidas por los adultos y las circunstancias en que se producen. Brown (1981) observó que el niño responde ante algún enunciado aún cuando es incapaz de hablar; existiendo dos tipos de respuestas adecuadas: una, cuando el enunciado hace referencia a algo y el niño identifica al referente, y la otra cuando ante un imperativo el niño ejecuta la acción.

Smith (1983) considera que los niños aprehenden gradualmente las reglas que les darán la capacidad de producir enunciados gramaticales, del lenguaje hablado que les rodea mediante la invención, la reinención y la formación de hipótesis acerca de las reglas para la formación de enunciados, sobre el cómo y cuándo se usan y sobre la verificación y adecuación de dichas hipótesis; estas reglas hipotéticas se modifican progresivamente con base en la retroalimentación que reciben de los hablantes con los que conviven. Pues los niños aprenden a producir oraciones en su lengua utilizando oraciones tentativas, en situaciones en que ellos y su interlocutor logran comprenderse, pues el sentido se extrae de la comprensión de la situación en la que se da la conversación. Smith considera que el punto crítico de la interacción comunicativa es el significado que se comparte. Ya que considera que los niños no descifran el lenguaje sino que lo aprenden porque pueden hipotetizar el significado de un enunciado a partir precisamente de la situación en la que se produce. Smith (1983) cita a *Mc Namara (1972)*: *“La situación proporciona el significado y la expresión señala la evidencia, eso es todo lo que un niño necesita para construir hipótesis que se puedan comprobar en futuras ocasiones. Los niños no aprenden el lenguaje para darle sentido a las palabras y a las oraciones; ellos le dan sentido a las palabras y a las oraciones para aprender el lenguaje”*. (pág. 101). Tomando como base los estudios de *Newson (1975)*, Smith (1983) da un papel muy importante a lo visto en la situación de la conversación, pues considera que la comunicación de significados se facilita por la convergencia de las miradas sobre elementos del contexto sobre el que se habla.

Entre quiénes consideran primordial para el aprendizaje del lenguaje, el papel del contexto, *Pratt (1991)* parte de la idea de que una de las principales funciones del lenguaje es la comunicación, siendo de gran importancia la influencia de la interacción social en el desarrollo del mismo, pues considera que el niño que está aprendiendo el lenguaje no se encuentra en una situación ajena a su medio social, cultural y familiar y no es un espectador pasivo, sino que al mismo tiempo que se apropia del lenguaje está desarrollando sus capacidades cognoscitivas, motoras y sociales. Enfatiza el papel del *habla de los adultos* y en particular el *habla de la madre*, habla que cuando se dirige al niño se caracteriza por el uso de diversos patrones como son la entonación y el uso de efectos facilitadores como la expansión de las producciones infantiles por parte del adulto, las reformulaciones y la simplificación del habla.

Snow (1972), Cross (1975), Garton y Pratt (1991), consideran que las características del habla de la madre o cuidadora influyen en la adquisición del lenguaje del niño. Garton señala: *“El niño busca constantemente expresarse y comprender el lenguaje de los otros. El medio a través del cual puede lograr un mejor desarrollo del lenguaje es la interacción con un adulto, normalmente la madre. Ella ofrece la contextualización necesaria para el desarrollo del lenguaje, siendo suficientemente sensible a la necesidad del niño de utilizar formas cada vez más sofisticadas de comunicación.”* (pág. 124). Pratt cita los estudios de Snow (1972) y Cross (1975), en los que ellos tratan de encontrar la correlación entre el input del habla materna (el input lingüístico comprende las oraciones de la lengua de la comunidad en la que el niño crece, Garton, 1996) y el desarrollo del lenguaje en el niño, pues consideran que la naturaleza del habla materna facilita o bien dificulta según el caso el desarrollo del lenguaje. En base a sus estudios observaron que existe una clara diferencia en la interacción lingüística entre adultos y la que se da con los niños pequeños. Pratt y Garton(1991) y Garton (1994) refieren que las variaciones en el habla materna se dan en dos estilos, *el lenguaje bebé o infantilizado* y *el lenguaje estilo materno*. El lenguaje bebé se caracteriza por palabras onomatopéyicas y con reduplicación silábica como *gua-gua, pi-pi, teta*. Así como por la utilización de frases impersonales en tiempo infinitivo como podría ser: *Mamá va a cambiar pañal*, incluye oraciones muy cortas y telegráficas, en las que se omiten palabras, pero sin que ello altere la forma gramatical, existiendo una tendencia a hablar del aquí y ahora, las frases son expresadas en voz muy alta y con una entonación exagerada, la producción es corta y empleando menor cantidad de verbos y oraciones subordinadas y pocas palabras relativas a funciones, su discurso tiende a ser más imperativo y más interrogativo, con un habla fluida y con una articulación más marcada, con la tendencia a repetir palabras y oraciones. *La hipótesis del habla estilo materno*, describe la medida en qué las madres ajustan su habla a las capacidades lingüísticas del niño en los aspectos sintáctico y semántico y hace referencia al impacto que el lenguaje estilo materno ejerce sobre el desarrollo de la estructura y la complejidad del lenguaje del niño. (Gleitman y Newport, 1984).

Cross (1975) confirmó su hipótesis de que las madres modifican y ajustan su habla para satisfacer las necesidades lingüísticas de sus niños, y señala que las madres, demuestran una gran sensibilidad para identificar el nivel apropiado del habla que le dirigen a los pequeños, lo cual refleja las expectativas maternas respecto al habla de su hijo. También

sostiene que el estudio de los procesos de adquisición del lenguaje debe basarse en una relación diádica, interactiva y bidireccional en la relación madre-hijo.

Pratt (1991) cita el estudio de *Cazden (1965)* quien concluyó que el habla adulta influye en el desarrollo del lenguaje del niño, dado que la riqueza y variedad del input lingüístico dirigido a los niños favorece su adquisición. *Gleitman (1972)* por el contrario considera que la simplificación del lenguaje por parte de las madres cuando hablan a sus hijos no necesariamente favorece un aprendizaje rápido y sin problemas, puesto que el niño está expuesto a una variedad de estructuras y funciones lingüísticas de las que es un participante activo, que puede establecer una atención selectiva, formarse hipótesis lingüísticas y lograr un procesamiento activo.

Gumperz (citado por Tuson, 1997) considera que la lengua es uno de los elementos que constituyen la realidad social y cultural de los grupos y que el uso lingüístico es expresión y síntoma de esta realidad, y que en la interacción comunicativa los niños interpretan de manera situada, contextualizada las intenciones comunicativas de quien habla, mediante inferencias conversacionales o indicios lingüísticos y de pistas no lingüísticas que consisten en ritmo, entonación y tono de voz, pausas, gestos, ruidos, etc. En lo que, juegan un papel muy importante los conocimientos verbales y no verbales, las normas de interacción, las normas de interpretación, las estrategias para conseguir finalidades, y los conocimientos socioculturales como son los valores, actitudes y relaciones de poder.

En general esta forma de entender el desarrollo del lenguaje en los niños, considera que los niños aprenden el lenguaje en la interacción social, derivando el significado de las reglas de la gramática a partir de pistas contextuales, que le ofrece el lenguaje del adulto en un proceso de significación.

Tizard y Hugues (citados por Garton, 1991), con base en un estudio comparativo, concluyeron que el hogar ofrece un entorno de aprendizaje muy poderoso, dado que en el contexto familiar se realizan una amplia variedad de actividades que le permiten al niño experimentar aspectos de la cultura en la que está inmerso, siendo estas actividades una base para el habla, por lo que el hogar es también un espacio donde las madres y los niños pueden hablar de sus experiencias compartidas, siendo un elemento fundamental para el desarrollo u obstaculización del aprendizaje la relación emocional madre-hijo. *Bassedás (1988)* observó

que en el aprendizaje del lenguaje juega un papel muy importante la intención comunicativa, la cual está íntimamente relacionada con la relación afectiva que el niño establece con el otro, en la mayoría de los casos la madre. Bruner (1986) también considera que el papel del lenguaje de la madre es esencial para el desarrollo del lenguaje del niño, pues a través de los *formatos o* contextos comunicativos entre el niño y su madre; (el juego uno de ellos) el niño aprende las regularidades sociales y lingüísticas, en la interrelación entre el lenguaje y la acción.

Una muestra de la interrelación entre la madre y el niño para el aprendizaje del lenguaje se observa en las investigaciones de Cox, Puckering y Mills (1982) quienes encontraron que el lenguaje en los hijos de madres deprimidas muestra retardos significativos, pues consideran que la cooperación entre la madre y el niño es esencial para que éste pueda darle sentido a la realidad, y observaron cómo las madres deprimidas muestran una marcada deficiencia para establecer una adecuada interacción intelectual y emocional con sus hijos durante la etapa en que éste aprende el lenguaje y no logran establecer una comunicación precisa con el niño, no se relacionan lúdicamente con él, ni responden a sus demandas en forma adecuada. Bar-Din (1989) realizó investigaciones con madres deprimidas y sus hijos, entendida la depresión conforme a las características de su muestra de la siguiente manera: *“Los síntomas centrales de la depresión giran en torno a sentimientos de desesperación propiciados por la excesiva desvaloración propia y la falta de confianza. La razón de vivir de estas madres parece haberse derrumbado, se quejan de una señalada pérdida de energías y de apetito, no hay deseo ni fuerzas para cuidar de sí mismas o para ser sociables. Además, éstas madres también registran un elevado índice de preocupaciones, ansiedad flotante difusa y fobias”*. Y concluyó en su estudio, en relación al aprendizaje del lenguaje en niños de dos años y medio observados, que en general presentaban retraso en el lenguaje expresivo, que su juego simbólico era pobre y sus acciones lúdicas eran conductuales y no verbales.

De lo anterior podemos concluir que en el aprendizaje y desarrollo del lenguaje en el niño, intervienen múltiples factores, pero es innegable que el papel de la madre o cuidadora es primordial, ya que es ella quien interactúa más cercanamente con él en lo afectivo, lo social lo comunicativo y lo lingüístico; involucrándolo en el orden de lo humano.

1.5. Los trastornos del lenguaje en los niños.

El concepto de trastorno del lenguaje ha tenido en los últimos años, notables cambios tanto en su denominación como en su conceptualización, el término *trastorno*, se ha tomado como sinónimo de *alteración*, y se ha entendido también como *disfunción*, *defecto* o *desorden*, todos ellos derivados del ámbito clínico, por lo que ponen el acento en el déficit, sin tomar en cuenta los aspectos sociales e interaccionales que influyen en el problema. Mayor (1994) propone emplear en general el término de *dificultad*, y en el ámbito escolar el de *necesidades educativas especiales*, tomando en cuenta el papel preponderante que juega el contexto social y educativo tanto para crear las condiciones que han dado lugar a la dificultad, como para propiciar que el niño pueda superarlas mediante intervenciones adecuadas.

Las alteraciones del lenguaje se clasifican por Jhonston y Jhonston (1996) en tres niveles, como *trastornos*, *demora* o *desviación*. El trastorno del lenguaje se refiere a todos los problemas que ocurren cuando el lenguaje de un niño no se desarrolla con la velocidad y el nivel del común de los niños de su edad y le impide cumplir las funciones propias del lenguaje. La demora en el lenguaje se refiere al proceso que se desarrolla siguiendo el orden normal pero que comienza más tarde de lo normal, o más lentamente. La desviación del lenguaje designa aquello que no se desarrolla en un orden adecuado o no es usado correctamente conforme a la norma; puede estar desviado en contenido, estructura, cantidad o patrones de uso.

En general los trastornos o dificultades del lenguaje pueden tener una base sensorial auditiva, orgánica cuando están involucrados los órganos fonoarticulatorios; neurológica o psicológica. El problema que nos ocupa se ubica dentro de esta última categoría, ya que se trata de un problema de tipo funcional por no estar afectado un órgano, dado que implica perturbaciones en la función o realización, pero no en la capacidad orgánica de base.

Consideramos tres formas en las que se presentan los trastornos o dificultades del orden psicológico: ante una neurosis, una psicosis o debido a la interacción con el medio ambiente; esta última subyace a la condición social y cultural del lenguaje. En el caso de la neurosis la alteración del lenguaje es una de las tantas manifestaciones que ésta conlleva lo cual hace necesario insertar este tipo de trastornos del lenguaje en el marco del problema

neurótico o de personalidad que lo ha determinado. En el caso de la psicosis es sabido que siempre van acompañadas de una alteración grave del lenguaje (Lacan, 1955).

Estudios recientes han mostrado que el lenguaje es la función que más frecuentemente se altera en los niños, debido a su compleja estructuración, en la que intervienen procesos cognitivos, afectivos y lingüísticos, y que dicha función se constituye en un proceso de interacción del niño con las personas del entorno, y sobre la base de estructuras fisiológicas y anatómicas específicas (Mayor, 1994).

1.5.1. Retraso en el desarrollo temprano del lenguaje.

Corrientes actuales de investigación sobre el lenguaje, más que hablar de entidades específicas de trastornos del lenguaje en los niños que están desarrollando este instrumento de expresión y comunicación, se enfocan al estudio de lo que identifican como un retraso en su adquisición, pues consideran que muchas de las alteraciones que tradicionalmente se clasificaban como un trastorno diferenciado, no son más que unas formas primitivas del desarrollo del mismo, que persisten impidiendo que éste progrese normalmente, y que el niño alcance etapas más evolucionadas de éste. Así por ejemplo lo que se ha venido denominando como dislalia, disfemia, disfasia, o bien la afasia del desarrollo, desde esta perspectiva serían expresiones de una variación individual en el proceso de aprendizaje de la lengua. (Mayor, 1994).

Por retraso del lenguaje se consideran aquellos casos en los que las funciones comunicativas o la comprensión y/o estructuración lingüística no se manifiestan en la etapa del desarrollo del lenguaje esperada.

Es importante el estudio de estas alteraciones ya que con demasiada frecuencia se encuentran casos de niños preescolares que presentan trastornos del lenguaje consistentes en retraso de dos y tres años en su desarrollo del lenguaje verbal (Whitehurst y Fischel, 1994). Aunque en la mayoría de los casos, esto más que un trastorno, debe ser considerado como un factor de riesgo para el desarrollo general del niño. Este retraso puede ser de dos tipos: cuando se trata de un *retraso del lenguaje secundario* debido a otras patologías, como pueden ser: retraso mental profundo, autismo, trastorno neurológico, deterioro serio de la audición, daño cerebral o privación medio ambiental, (Fischel, 1994). O bien cuando el retraso es *específico del lenguaje*, éste se caracteriza por un retraso en la adquisición o en el uso normal

de habilidades lingüísticas, estando las otras áreas del desarrollo; social, afectivo, intelectual y neurológico en un nivel normal. (Stark y Tallal, 1981; Jhonston, 1988 y Leonard, 1994).

1.5.1.1. Retraso específico del lenguaje.

El problema que nos ocupa estaría comprendido en lo que investigadores como Whitehurst y Fischel (1994) denominan *Specific Language Delay*, Retraso Específico del Lenguaje. En el que, como su nombre lo indica el retraso es específico del lenguaje, mostrándose normales otras áreas del desarrollo, pues las capacidades cognoscitivas y las habilidades físicas del niño están bien desarrolladas; aunque en muchos casos se asocia a problemas de conducta y a Déficit de la Atención con Hiperactividad (Fischel, 1994).

Este tipo de retraso puede estar relacionado con los aspectos de comprensión y de producción, ó a sólo uno de estos aspectos en particular.

Whitehurst y Fishel (1994), definen el retraso específico del lenguaje en el nivel de la recepción; como el fracaso para comprender y responder al lenguaje de otros, según el nivel de edad apropiado, presentando generalmente al mismo tiempo, también desórdenes semánticos, morfosintácticos y fonológicos. Y el retraso específico del lenguaje a nivel de la expresión como el fracaso para producir el lenguaje a la edad promedio en que esto ocurre; en este tipo de alteración los niños suelen no tener problemas de comprensión y presentan sólo desórdenes en la morfosintáxis y en el aspecto fonológico. Basándose en los estudios de Stark y Tallal (1981), Bishop y Edmundson (1987), Fischel, Whitehurst, Caulfield y Debaryshe (1989), Whitehurst, Fischel, Arnold y Lonigan (1991); Whitehurst y Fishel (1994) señalan que es más frecuente el tipo de retraso en la expresión que en la comprensión.

Los niños que presentan un retraso específico en el desarrollo del lenguaje, pueden presentar problemas en uno o varios de los aspectos de la lengua, como pueden ser en el aspecto fonológico, morfosintáctico o pragmático. Y éste puede implicar la comprensión o la producción. La severidad del problema puede manifestarse en diversos grados, siendo los más graves aquellos que implican el nivel de comprensión, seguidos por los de tipo semántico, morfosintáctico y por último los de tipo fonológico (Whitehurst y Fischel (1994).

Whitehurst y Fischel (1994) consideran que el retraso específico del lenguaje receptivo-expresivo, se limita a niños que presentan dos desviaciones estándar por debajo de

lo normal de acuerdo a su edad cronológica, en el cociente de lenguaje más bajo, sea éste el expresivo o el receptivo; y cuyo cociente intelectual en una escala no verbal, no es mayor de una desviación estándar, por debajo de lo normal.

El diagnóstico de retraso específico del lenguaje a nivel expresivo requiere que el niño presente dos desviaciones estándar por debajo de lo normal en su lenguaje expresivo, que su nivel de inteligencia no verbal y su comprensión del lenguaje sean no más, de una desviación estándar por debajo de su grupo de edad.

Rescorla (1989), señala que existe un retraso en el lenguaje expresivo, cuando existen de 6 a 24 meses de retraso de acuerdo a su edad, con relación a lo normal. Stevenson y Richman, (1976) consideran que existe un retardo cuando el retraso varía entre seis y treinta meses en el desarrollo de su lenguaje con relación a su edad cronológica.

Thal y Katich (1996) citan a *Leonard (1991), Watkins y Rice (1991), Leonard, McGregor y Allen (1992), Leonard, Bortolini, Caselli, McGregor, y Sabbadini (1993), Oetting y Rice (1993), Rice y Oetting, (1993), Watkins, Rice y Moltz (1993), Dromi, Leonard y Shteiman (1993)*, quienes encontraron que las principales manifestaciones de retraso específico del lenguaje en niños pequeños son de tipo fonológico y en las edades escolares se centran en dificultades en el aspecto morfológico.

A pesar de que existen los anteriores parámetros para identificar cuando un niño presenta un retraso en el desarrollo de su lenguaje expresivo, resulta difícil poder llevar a cabo un diagnóstico diferencial. *Frith, Soares y Wing (1993); Siegel, Pliner, Eschler y Elliot (1988)*, citados por Thal, (1996) consideran que es difícil, que antes de los cuatro años de edad, se pueda hacer una distinción precisa de éste retraso, en relación con el autismo, pues a menudo presentan síntomas muy similares respecto del lenguaje.

También resulta difícil distinguir si el problema es específico del lenguaje, o depende de otros déficits en el desarrollo general del niño. Thal y Katich (1996) citan a *Lovell, Hoyke y Sidall, (1968), Morehead, (1972), Lowe y Costello, (1976), Udwin y Yule, (1983), Terrell, Schwartz, Prelock y Messick, (1984), Roth y Clarck, (1987), Skarakis y Prutting, (1988), Terrel y Schwartz, (1988), Tahl y Bates, (1988), Rescorla y Goossens, (1992)*, quienes informan conforme a sus investigaciones que han observado una correlación entre el retraso del lenguaje y la función simbólica, lo cual les hace pensar que existe una estrecha relación entre el desarrollo del lenguaje y otros dominios cognoscitivos, durante la

infancia temprana. Por lo que resulta difícil hacer una clara diferenciación entre las alteraciones específicas del lenguaje y otros trastornos del área intelectual en niños pequeños, y definir si éstas son específicas del lenguaje o son el resultado de alguna alteración en los aspectos cognoscitivo o perceptual.

Thal y Katich (1996) cuestionan el hecho de que se dé un rango muy amplio a la clasificación del retraso en el desarrollo específico del lenguaje, y consideran que debería hacerse una distinción por subtipos diferentes tal y como lo proponen los autores por ellos citados: *Aram y Nation (1975)*, *Rapin y Allen (1983)*, *Wilson y Risucci (1986)*, *Aram (1991)*, quienes observaron que cada alteración requiere de un acercamiento, una valoración y un tratamiento diferente. Considerando también que cada desorden tendría una etiología diferente.

Thal y Katich (1996) se preguntan si el retraso específico del lenguaje es un fenómeno unitario, con una causa única o si se trata de un diagnóstico aplicado a entidades diversas, que tuviesen una causa diversa. Pues no existen datos confiables que permitan aclarar la naturaleza y etiología específica de este tipo de problema.

Etiología.

Thal y Katich (1996) consideran que no existe una clara identificación de las causas del retraso específico del lenguaje de tipo productivo, pero han encontrado como indicadores los siguientes: la capacidad de comprensión del lenguaje; la brecha entre el nivel receptivo y el nivel de producción; la capacidad intelectual; el desarrollo de la función simbólica; el empleo de gestos y mímica para comunicarse; la capacidad de memoria; la historia familiar y el estilo de interacción con los padres.

Algunos investigadores suponen que existe una causa heredada, por haber observado que sus muestras presentaban una historia familiar de retraso del lenguaje, con una incidencia del 20 al 63 %, (*Ingram, 1959; Luchinger, 1970; Byrne, Willerman y Ashmorem, 1974; Heir y Rosenberger, 1980;*) Citados por Thal (1996). Así como (*Bishop y Edmundson, 1986*) citados por Witehurst (1994) Sin embargo no es confiable dar crédito a este tipo de estudios pues existen otros factores que pudieran estar interviniendo en el retraso, sobre todo el hecho de

que los niños observados, comparten entre ellos tanto los genes, así como el ambiente e historia familiar (Whitehurst y Fishel, 1994).

En los estudios realizados por Whitehurst y Fishel (1993) el 84 % de los niños con retraso del lenguaje, corresponden al sexo masculino, corroborando sus observaciones con los estudios de *Bishop y Edmundson (1987)*, *Silva (1989)* y *Paul (1991)*.

Otras probables causas, pero que tampoco están suficientemente probadas pudieran ser la inmadurez neurológica y problemas oral-motores, la pérdida transitoria de la audición por otitis en una etapa crítica del desarrollo, sin embargo se observó que cuando la otitis se resuelve, mejora el aprendizaje del lenguaje (*Bhisop y Edmundson, 1986*).

También se ha observado que aspectos sociofamiliares influyen en este retraso, como pueden ser el tamaño de la familia; pues en familias grandes éste problema es más frecuente (*Richman y Stevenson, 1977*; *Whitehurst y Fischel, 1993*) Lo cual al parecer interfiere en las interacciones verbales entre los miembros de la familia, y hace que la comunicación con los adultos sea reducida. Aunque también es cierto que ésta situación generalmente está asociada a problemas de tipo económico, (*Rescorla, 1989*).

En cuanto a los problemas de disciplina, tal parece, que éstos son secundarios, al retraso del lenguaje, pues, la frustración que provoca el no poder tener una adecuada comunicación y expresión da lugar a berrinches, llanto y agresividad (*Caulfield, 1989*).

Repercusiones.

Thal y Katich (1966) concluyen que el retraso en la adquisición del lenguaje, en niños menores de tres años no representa un riesgo, pues estudios longitudinales, (*Rescorla, 1993, 1994*; *Paul, 1991, 1993, 1995*; *Whitehurst, 1991, 1993, 1994*) han demostrado que los niños con este problema, lo superan en los dos o tres años siguientes, sin embargo cuando el retraso persiste hasta los cinco años, puede ser probable que éste continúe hasta los años escolares y afecte otros aprendizajes.

Whitehurst y Fishel (1994) consideran que cuando se trata de un retraso solo en el aspecto de producción, éste representa un riesgo relativamente bajo, para problemas futuros en la lecto escritura, mientras que, niños con retraso en la comprensión, o con un retraso

secundario a otras patologías, están en riesgo de no obtener logros en el desarrollo de su lenguaje y tener problemas en otras áreas de su desempeño.

Tratamiento.

Ante la dificultad de brindar atención temprana a todos los niños que presentan dificultades en el lenguaje, Whitehurst y Fischel (1994) recomiendan el tratamiento terapéutico de niños con retraso en el desarrollo específico del lenguaje, solo a preescolares de cuatro y cinco años que presentan un retraso expresivo específico, cuando existen dificultades de comprensión. Y a los niños con problemas fonológicos hasta la edad de cinco y seis años, y a niños más pequeños, solo cuando su dificultad interfiere en su desarrollo social, pues han observado que el factor de riesgo depende de la gravedad del retraso.

En general consideran los beneficios de las terapias en el entorno natural, como sería la casa y la escuela y priorizan el hecho de que en su medio, se les brinde el máximo de oportunidades de interacción verbal con los adultos.

En México desde la década de los cincuenta se ha venido dando una atención institucional gratuita a los niños que presentan retraso o trastornos del lenguaje a través de instancias como el Instituto Nacional de Pedagogía, los Programas de los Centros de Desarrollo Integral de la Familia, La Dirección General de Educación Especial y los Centros de Atención Preventiva de Educación Preescolar (CAPEP) dependientes de la Secretaría de Educación Pública, entre otros.

En los CAPEP, al igual que en otras instituciones oficiales el marco teórico que orienta los servicios que se ofrecen a los niños que presentan trastornos del lenguaje, es un modelo médico en el que el diagnóstico se basa en criterios nosológicos y la atención va encaminada a la terapia y la reeducación.

A continuación se cita la clasificación que hacen diversos autores sobre los trastornos del lenguaje y que actualmente sirven como marco de referencia para el abordaje de este tipo de trastornos en el ámbito institucional, pues omitirlos impediría identificar la problemática tal y como se maneja en nuestro contexto terapéutico. Por lo que resulta necesario identificar los conceptos que se usan generalmente en el diagnóstico realizado por las instituciones de los sectores de salud y educativos públicos en nuestro país.

1.5.2. La Afasia del Desarrollo.

A esta manifestación clínica se le ha nombrado con los términos de *Audimudez* (J. Ley, 1872), *Afasia congénita* (Wernicke, 1874), *Afasia sensorial funcional* (Freud, 1891), *Retardo del lenguaje con patogenia afásica* (Azcoaga, 1983), *Sordera verbal* (Launay, 1984), *Disfasia* (Calderón, 1989), *Trastorno del desarrollo del lenguaje tipo receptivo* (DSM III-R).

Desde el siglo pasado se tiene una noción de la *afasia congénita*, la cual es imprecisa; Azcoaga (1983) cita a *Wernicke, J. Ley* y a *Ewing*: Wernicke, habla de una *situación rara* de niños dotados de una audición normal y que no pueden aprender a hablar correctamente. *J. Ley* denominó a esta situación *audimudez* y la define como un retardo considerable en la aparición de la forma verbal de expresión simbólica en niños cuya inteligencia y desarrollo físico son normales. *Ewing* llama a este trastorno *retardo lingüístico*, por considerar que las anomalías en el lenguaje que presentan éstos niños son muy parecidos a los errores que cometen los niños normales en las primeras fases del desarrollo del habla, pero generalmente estas anomalías se estabilizan y perduran más allá de los tres años. Leblanc (1988) Hace una clara distinción entre la afasia adquirida, en la cual existe una pérdida o deterioro del lenguaje y la denominada *afasia congénita*, y describe a esta última como *una dificultad importante en la adquisición del lenguaje que se presenta en un niño con capacidades cognitivas no verbales normales, así como con una integridad, al menos relativa de los aparatos sensoriales y motores*. Y excluye de esta caracterización a los trastornos que implican problemas de conducta, auditivos, motores o de deficiencia mental. Considera a este trastorno como un déficit del análisis fonológico del lenguaje oral y del orden secuencial de acontecimientos temporales basado en los estudios de *Eisenson* quien considera a la afasia congénita como un *retraso madurativo cerebral a nivel de los procesos auditivos*, por una incapacidad de organizar los estímulos auditivos, de retenerlos en la memoria y de estructurarlos, por un déficit en la percepción y discriminación de fonemas dentro de un contexto lingüístico y por la dificultad para la organización temporal, de orden y de memoria secuencial de los acontecimientos. Lo cual ha sido observado en diversos estudios como los de *Stark, Wiener, Monsees, Lowe y Campbell y Rosenthal* citados por *Rondal* (1988), quien a su vez propone varios criterios para el diagnóstico como son a)

retraso severo de comprensión y expresión del lenguaje verbal, b) una disfunción en la percepción general a nivel de una o varias de las modalidades sensoriales requeridas para la adquisición del lenguaje como por ejemplo en la recepción, integración, memorización y comprensión de estímulos auditivos o visuales presentados secuencialmente, c) un déficit auditivo específico no detectado en un examen audiométrico pero funcionalmente evidente, d) un coeficiente intelectual normal en los pruebas no verbales como por ejemplo el *Wisc* y el *Nebraska test of Learning Aptitude*, e) manifestaciones de perseveración, incoherencia en las respuestas, inestabilidad emocional y frecuentemente hiperactividad y f) restricción de la extensión de la memoria a corto plazo. *Estienne* en *Rondal* (1988) denomina a este trastorno como *audiomudez* o *trastornos graves de adquisición del lenguaje* y lo define así: *Se trata de un síndrome raro que reagrupa las formas más severas de los trastornos de la organización del lenguaje. El niño "oyente-mudo" no ha adquirido ningún lenguaje o tan solo algunas palabras a la edad de cinco años, al margen de cualquier déficit auditivo o intelectual.*

En la *afasia del desarrollo o congénita* se observan dos tipos de manifestaciones, una en la que existe comprensión del lenguaje, pero no se emite la palabra conocida como *afasia congénita de expresión o afasia expresiva del desarrollo*. Y otra en la que aunada a la falta de lenguaje verbal existe un problema de comprensión del lenguaje y se denomina *afasia receptiva del desarrollo*. *Ajuria Guerra* (1958) describe a la primera como *audimudez con dificultades prácticas* y a la segunda como *Ausencia del lenguaje en niños que presentan problemas de percepción auditiva*. En todos los casos se descarta el retraso mental, la sordera, el daño cerebral y la psicosis infantil.

La afasia congénita de expresión.

La afasia congénita de expresión, *Launay* (1984) la denomina *audimudez* y la describe como una alteración en la que la primera palabra espontánea es dicha hasta después de los cinco años, posterior a ello empieza a constituirse el lenguaje en forma muy deficiente con palabras alteradas, deformadas, con un vocabulario reducido y un lenguaje incomprensible por largo tiempo, siendo su discurso agramatical y desorganizado. Sin embargo se observa una mejor comprensión verbal y se dan manifestaciones claras de

inteligencia. La audición de éstos niños es normal de acuerdo a exámenes audiométricos. Pero su desarrollo motor si es marcadamente deficiente en la motricidad global y más específicamente en la coordinación ojo-mano, su marcha generalmente es muy tardía. Azcoaga (1983) la denomina *retardo del lenguaje de patogenia anártrica* y la describe comparándola con un patrón normal de evolución: En la primera etapa de la comunicación o nivel prelingüístico, éstos niños no presentan los característicos juegos vocales del niño de un año. En la segunda etapa de la comunicación o primer nivel lingüístico solo utiliza palabras aisladas acompañadas de gesticulaciones, pero dichas palabras presentan fallas articulatorias evidentes como son omisiones de fonemas, agregados, inversiones, sustituciones por punto de articulación próximo y sustituciones por modo de articulación próximo. En la tercera etapa de la comunicación o segundo nivel lingüístico se observan alteraciones fonéticas y fonológicas, pero lo más característico es que en sus construcciones discursivas existe un claro agramaticismo sintáctico, sus producciones manifiestan lo que los lingüistas llaman ley de la economía, pues sus enunciados son marcadamente simplificados y suprimen las flexiones verbales y las partículas sintácticas, quedando de manifiesto una dificultad combinatoria de fonemas y palabras. Cohen (1976) la llama *disfasia expresiva del desarrollo* cuando el lenguaje no está ausente del todo, sino que solo hay un retraso o bien una alteración de la organización morfosintáctica y fonoarticulatoria, y *Afasia congénita* en su forma más grave cuando se acompaña de retraso en el desarrollo motor y de hiperactividad. Ajuriaguerra (1958) con base a la observación de 18 niños hizo una distinción de la audiomudez con dificultades prácticas en dos grupos, en el *grupo a*, el lenguaje presenta alteraciones en su realización; pero no se trata de un trastorno exclusivamente átrico, y se acompaña de retraso motor y signos neurológicos. El *grupo b* presenta trastornos de la organización temporal y los niños alcanzan cierto nivel de producción verbal.

La afasia receptiva del desarrollo.

La afasia receptiva del desarrollo es considerada como una deficiencia severa y persistente de la comprensión del lenguaje, que se da en niños que no presentan un daño orgánico adquirido demostrable y que no puede explicarse por una deficiencia intelectual o

por una psicosis, ni por una perturbación grave del medio ambiente socio familiar (Morley, 1965). En este trastorno existe una clara dificultad para la comprensión verbal por lo que Launay (1984) la ha designado también como sordera central o verbal. Estos niños están más gravemente imposibilitados para el desarrollo del lenguaje ya que su comprensión verbal es muy deficiente, la palabra espontánea aparece mas tarde que en el caso de la audimudez, Launay lo diferencia del niño psicótico por manifestar un comportamiento diferente al de un niño con una desorganización psicótica. Y señala que no presentan ninguna anomalía neurológica y que no existe en ellos sordera de origen orgánico. Azcoaga (1983) la denomina como *Retardo del lenguaje de patogenia afásica* y describe a los niños que la presentan con una seria dificultad para la descodificación y codificación semántica; cita a Allen, quien en 1930, publica en una Memoria, que éstos niños tienen una audición normal.

Según Azcoaga (1983) en el desarrollo lingüístico de los niños con éste trastorno, en la primera etapa de la comunicación o nivel prelingüístico no existen datos específicos, aunque si se reportan datos de alteraciones en el ritmo del sueño y llantos frecuentes e inmotivados. En la segunda etapa de la comunicación o primer nivel lingüístico, estos niños presentan características de *idioglosia* o sea de un lenguaje indescifrable o poco inteligible y también *parafrasias verbales paradigmáticas*, es decir que por ejemplo ante la necesidad de decir *río*, puede expresar *lago...mar...laguna...porque hay un barco*, pero no logra denominar a la palabra *río*, lo cual constituye una *anomia*. Azcoaga señala también que es frecuente que éstos niños produzcan neologismos a partir de alteraciones fonéticas y sustituyendo palabras por su valor semántico, como en el siguiente ejemplo: *Cosa para mont... ..montasiento*. Generalmente presentan distractibilidad y fatigabilidad, lo cual incrementa la producción de errores. En la tercera etapa de la comunicación o segundo nivel lingüístico se mantienen las dificultades de la comprensión, las anomias y los diversos desplazamientos del significado de las palabras persisten más allá de los límites cronológicos normales. Los trastornos repercuten en los procesos de pensamiento y en el aprendizaje de códigos matemáticos y de lecto escritura. Se siguen observando desplazamientos del significado en paráfrasis verbales sustituyendo palabras por otras que tienen cierta relación en la red semántica. Las asociaciones anómalas que se realizan son desplazamientos en la red semántica que afectan el curso del raciocinio.

Desde un enfoque sociopsicológico de abordaje de la afasia List (1980) se refiere a la relación de la afasia con un trastorno del *lenguaje interior*, entendido éste como interiorización del lenguaje social, en cuanto la interrelación entre las convenciones colectivas y la realización individual del hablante. List se basa en los planteamientos de Steintal para explicitar la noción de lenguaje interior, quien considera que el lenguaje hablado se da en tres registros, uno de ellos es el fondo de experiencias sociales transmitidas y los contenidos potenciales de comunicación, otro se refiere a los sonidos como cuerpo material de los contenidos comunicables y un tercero que es el lenguaje interior o mecanismo de traducción que se constituye en el aprendizaje social. Este lenguaje interior permite elegir los contenidos a comunicar y adaptarlos a las formas de expresión comprensibles socialmente haciendo posible la conexión entre las funciones macrosociales del lenguaje y las intenciones individuales de expresión. Por lo que la Afasia consiste en una dificultad para traducir la intención lingüística en expresiones comprensibles y en el caso de los niños tendría que enfocarse a los problemas en la estructuración del lenguaje interior. List cita a *John Eisenson* quien considera que la afasia es una interrupción de un hábito cultural: *"En todo proceso comunicativo los participantes se ven enfrentados a la necesidad de traducir sus propios pensamientos en productos lingüísticos determinados culturalmente, Esta conducta a la que podemos denominar lingüística, consiste en seleccionar las palabras que los participantes consideran adecuadas y apropiadas para las necesidades de la situación comunicativa... En general el afásico tiene gran dificultad para llevarlo a cabo. Su propio pensamiento, sus verbalizaciones internas y su conducta manifiesta no verbal relacionada con este pensamiento, resultan habitualmente más eficientes y apropiados que el esperado lenguaje convencional, culturalmente determinado, asociado con su conducta interior... En esto, me parece, reside la esencia de la afasia, tanto en sus implicaciones receptivo-evaluativas como, manifiestamente en su faz expresivo-productiva."* (citado por List, 1980, pág. 105-106).

1.5.3. Mutismo.

Launay (1984) lo define como un trastorno adquirido pues se trata de la desaparición de un lenguaje ya existente, sin que exista un daño cerebral. Esta definición lo

sitúa como una manifestación mental neurótica o psicótica. El mutismo en ocasiones se ve precedido por trastornos particulares del lenguaje: rarezas verbales, empleo de neologismos, juego de palabras, soliloquios y modificaciones de la tonalidad del ritmo y se asocia con anorexia nerviosa y con otros trastornos del comportamiento como inhibición oposicionismo, pasividad, falta de iniciativa; derivando en muchos de los casos en psicosis. En los casos en que el mutismo se presenta en niños neuróticos, Launay (1984) considera que éste es un síntoma.

Desde el punto de vista clínico se distingue el mutismo total del parcial, en este último el sujeto solo es mudo en ciertas situaciones y ante determinadas personas. Los autores alemanes citados por Launay (1984) *Kiatler, Rothe y Heinze*, lo denominan *afasia voluntaria* y lo describen como una mudez emocional o histérica. Weber (1950) estudia las formas severas de este trastorno y destaca el aspecto depresivo y regresivo de la personalidad de estos sujetos. Launay (1984) cita también los estudios de *Tattu Arajaüi, Elson y Hesselman*. De *Arajaüi* dice que trabajo con doce casos, de los cuales ninguno se consideraba psicótico y describe a los sujetos como de inteligencia normal y con un adecuado desarrollo psicomotor. De éstos niños once tenían alteraciones familiares como separación de los padres, madres solteras o abandonadas. La relación de los niños con sus madres era difícil, quienes presentaban actitudes inseguras o semirrechazantes. *Elson* realiza un trabajo con cuatro casos y llega a conclusiones semejantes, encontrando en las madres una personalidad rechazante o psicopática. *Hesselman* denomina el mutismo parcial como mutismo selectivo; pues generalmente el niño sigue hablando con su madre, pero no habla en la escuela o con gente extraña.

1.5.4. Dislalia.

Desde un enfoque tradicional de los trastornos de la articulación, se le define como un trastorno de la articulación del habla que no obedece a patologías del sistema nervioso central y que se clasifica en dislalias funcionales y orgánicas.

Las dislalias orgánicas se clasifican en dislalias audiógenas cuando la audición es incorrecta y las disglosias que son trastornos de la articulación debidos a alguna alteración del aparato fonoarticulador que determinan una alteración del timbre de la voz.

Las dislalias funcionales cuyas características son la omisión, deformación y sustitución de fonemas se presentan en niños intranquilos, distraídos y angustiados. Puede haber dislalias en las vocales, pero son más frecuentes en las consonantes y se clasifican según el fonema alterado en betacismos (b,p), deitacismos (d,t), sigmatismos (s); lambdasismos (l), rotacismos (r, rr), yeísmos (ll) y gammacismos (g).

Desde este enfoque se considera que las dislalias funcionales se producen por una falta de madurez o por una deficiencia motriz en la inervación de los músculos que intervienen en la articulación. Y esto puede ser debido a la influencia ejercida por un lenguaje incorrecto y desorganizado de las personas que se relacionan con el niño o bien como un retraso en la maduración del sistema perceptivo auditivo, por el desarrollo insuficiente de los procesos fonéticos-fonemáticos, es decir de sus habilidades discriminativas auditivas, en este caso el niño no solamente pronuncia incorrectamente los sonidos del lenguaje sino que no es capaz de diferenciarlos o los diferencia insuficientemente lo que conduce al niño a no dominar con precisión la estructura sonora de las palabras.

Un enfoque más reciente se basa en el aspecto fonológico y no fonético del trastorno, es decir que no se basa únicamente en lo que se refiere a los sonidos de los fonemas de manera aislada, sino a los aspectos relacionados con las reglas de la lingüística y más específicamente al aprendizaje de los rasgos distintivos que componen los sonidos de habla. Estando la fonología relacionada con la adquisición de las capacidades de percibir y utilizar los sonidos de manera contrastante. Rondal (1988) cita a Panagos (1974, pág. 27): *“Existen cada día mas evidencias de que el desarrollo de una articulación desviada está regido por un sistema de reglas (rule governed) y que este desarrollo desviante puede describirse y preverse por la teoría fonológica”*.

El modelo fonológico (Herbert, 1988) considera lo siguiente: Que los niños no aprenden sonidos sino rasgos lingüísticos que les hacen distinguir unos sonidos de otros: Que el aprendizaje del sistema fonológico no se realiza según las leyes del condicionamiento clásico u operante sino según un sistema de reglas, (las principales de las cuales tienen un carácter universal). Que la mayoría de los trastornos de la articulación son en realidad errores fonológicos (lingüísticos). Que todos los niños pasan por un estadio lingüístico durante el cual cometen algunos *errores* que son únicamente constructivos o de organización. Y que en algunos niños estos errores de proceso pueden persistir por mayor tiempo o dar lugar a

desviaciones. Y que los niños tienden a simplificar el lenguaje y en algunos casos esta reducción hace ininteligible la producción.

Rondal (1988) cita a varios investigadores como *Crocker (1968)*, *McReynolds y Halle (1971)*, *Pollack y Ress, (1972)*, *Panagos (1974)*, quienes consideran que los trastornos de articulación en varios fonemas se deben a que el niño no ha aprendido un rasgo distintivo común a cada uno de estos sonidos.

1.5.5. Disfemia.

La disfemia es un trastorno de la expresión verbal que afecta principalmente el ritmo de la palabra. Es un trastorno funcional sin anomalía de los órganos de la fonación y está siempre relacionado con la presencia de un interlocutor. Dinville (1984) señala que en el siglo XIX, Corres y Colombat clasifican la disfemia en *tartamudez coreica* o repetición convulsiva de una sílaba y la *tartamudez tetánica* o imposibilidad de empezar una frase y de emitir una sílaba a pesar de un gran esfuerzo muscular. Dinville distingue la tartamudez clónica como aquella en la que se da una repetición entrecortada de una sílaba y la tónica que se caracteriza por bloqueos que interrumpen la fluidez normal de la frase o incluso su inicio. Se presenta con más frecuencia un tipo de tartamudeo de forma tonicoclónica en la que se manifiestan los dos tipos de síntomas. La tartamudez tónica se presenta generalmente cuando el sujeto está más perturbado y suele acompañarse de sincinecias, y en casos más graves de movimientos anormales de la lengua y de los maxilares, de las cejas, párpados y globos oculares, temblor de los labios, esfuerzos de aspiración de aire por la boca, muecas e incluso simultáneamente movimientos del tronco, de los brazos y de las piernas; se observa también la presencia de trastornos vasomotores sudoración excesiva, enrojecimiento o palidez y dificultades respiratorias. Generalmente cuando el niño quiere hablar se pone rígido, se le contrae la laringe, la voz sale apretada y en ocasiones más aguda. Algunos sujetos tratan de enmascarar su dificultad empleando frases o palabras superfluas en su discurso, tales como *es que... es que..., o sea... o sea*, en la historia clínica de sujetos con disfemia se reporta por Dinville síntomas de enuresis, sueño agitado y sonambulismo. Dinville (1984) describe que generalmente esta dificultad se inicia a los tres años, en el periodo en que el niño empieza a multiplicar las frases y a utilizar su lenguaje en intercambio

con otras personas. Hace referencia a la investigación de *Metraux* quien en base a sus observaciones considera que existe un tipo de *disfemia propia del desarrollo* ya que solo uno de cinco sujetos que tartamudearon en su infancia siguen presentándola mas tarde.

Dinville (1984) destaca la importancia de la relación entre los hablantes en el problema de la disfemia y dice: *"...ésta implica la presencia de dos personas: Por un lado el sujeto disfémico que en presencia de una dificultad no puede controlar su habla (mientras el no disfémico reflexiona y prepara su respuesta, el disfémico se encuentra pronto anonado y no puede mantener un intervalo para pensar) y por otro lado, el interlocutor del disfémico, tal como éste lo siente y de alguna manera le teme. El pensamiento de este interlocutor, que le juzga, crea en él una confusión que le precipita en la tartamudez."* (pág. 343). En otro lugar Dinville (1984) describe sobre la base de sus observaciones que la disfemia puede verse agravada en situaciones diversas como: miedo a la competición y temor al contacto humano y señala: *"Consideramos con muchos autores, que el tartamudeo se produce en numerosos casos por la dificultad que tiene el disfémico para encontrar en un tiempo extraordinariamente corto, los medios de expresión suficientes que traduzcan su pensamiento en lenguaje. A veces le falta el material verbal, a veces es que la palabra, que conoce bien, no se presenta con rapidez o se presenta una palabra que no es la adecuada. Otras veces la dispersión mental crea un hueco en el pensamiento, la falta de atención o un aflujo verbal demasiado intenso impiden al sujeto la precisión de su pensamiento, que le permita encontrar la expresión verbal, escoger los términos adecuados y organizar lógicamente el discurso."* (pág. 345).

Wyatt (1973) considera de gran importancia la relación entre la madre y el niño durante el periodo de adquisición del lenguaje y señala que la disfemia está ligada a la interacción madre-hijo, pues por lo general las madres de niños disfémicos son mujeres ansiosas, distantes o poco afectivas, lo cual al parecer suscita en el niño una agresividad y una ansiedad que estarían en el origen de este trastorno.

Wolff (1970) cita las investigaciones hechas en *Newcastle* por *Andrews G. y Harris*, quienes encontraron que un 4 % de los niños de las muestras tuvieron periodos de tartamudez cortos (que variaban de dos a seis años) entre los dos y cuatro años de edad. Observaron también que el 52 % de los tartamudos empezaron con el trastorno antes de los seis años de edad. Y pudieron darse cuenta que por lo general las madres de éstos eran

mujeres ansiosas y preocupadas por la perfección. Wolff cita también a *Johnson* quien en sus investigaciones sobre el tema en la Universidad de Minnesota, en un estudio comparativo entre niños normales y tartamudos encontró que en ambos casos hacia los tres años de edad se dieron vacilaciones en el habla, pero los padres de los tartamudos se dedicaron más que los otros a corregir y comentar las vacilaciones, calificándolas de tartamudez y señala: *La aparición de la tartamudez no se produjo en la boca del niño sino en el oído de los padres*, lo cual por consiguiente influyó en el desarrollo de la misma.

Van Riper (1988) en su descripción fenomenológica de la tartamudez la define así: *Un momento de tartamudez es una palabra que está mal organizada temporalmente, así como la reacción del locutor consecuente con la emisión de dicha palabra.* Y describe los comportamientos habituales de los sujetos que presentan dicho trastorno: 1. Variación de los modos de tartamudez. 2. Jerarquización de los comportamientos de tartamudez, es decir el valor comunicativo de ciertos comportamientos que realiza el sujeto. 3. Temblor muscular de los órganos de la palabra. 4. Bloqueos en la elocución. 5. Movimientos de desbloqueo como son movimientos repentinos de la cabeza, tronco, brazos, piernas o pies, así como muecas faciales o contorsiones de las ventanas de la nariz. 6. Tensión vocal que produce un sonido de baja frecuencia y que se percibe como crepitación como resultado de una enorme tensión en las cuerdas bucales. 7. Repetición reiterada de una sílaba, como si se buscara la sincronización óptima que permitiera emitir la sílaba deseada sin tropiezos. 8. Utilización del aire residual. 9. Gestos de camuflaje. 10. Comportamientos de evitación como eludir la comunicación, evitar palabras difíciles usando sinónimos o sustituciones y 11. Retraso en la emisión de la palabra. Considera también que además de estos comportamientos observables se presentan reacciones como el miedo o temor de hablar ante situaciones específicas como ante el teléfono, al pedir algo o ante situaciones difíciles. Estos temores pueden desencadenarse también por la anticipación de ciertos fonemas o palabras en particular. Presentan también sentimientos de vergüenza y culpabilidad como resultado de sus producciones inadecuadas.

Kolb (1985) cita a *Gould y Sheehan* quienes en su investigación sobre el efecto del silencio en la tartamudez concluyeron que el silencio actúa como indicio condicionado que da lugar a la aparición de la angustia, siendo el tartamudeo resultado de la misma. A su vez

Kolb refiere que el niño tartamudo presenta rasgos clínicos de compulsividad, agresividad y ambivalencia.

Azcoaga (1992) considera que en algunos casos la tartamudez obedece a deficiencias en la regulación cortical de los estereotipos motores verbales, determinados por influencias subcorticales inadecuadas, en otros casos ésta se debe a características constitucionales y se presenta en niños excitables y ansiosos que establecen formas de elocución viciosas, que luego se consolidan. Y en otros casos más se debe a las limitaciones para utilizar el habla como instrumento de comunicación en niños tímidos y retraídos.

Algunos psicoanalistas también describen la tartamudez; Ferenczi (1978) habla de una relación entre la etapa sádico-anal y el tartamudeo, Fenichel (1981) le da un significado anal y la considera como resultado de un conflicto inconciente entre el desear decir algo y el no querer decirlo y señala que el habla del disfémico es una defecación sexualizada.

1.5.6. El Farfuleo o Taquifemia.

Launay (1984) define el farfuleo como un trastorno del ritmo del habla, en que ésta se presenta precipitada, desordenada y entrecortada, con paros, frecuentemente es ininteligible. Sus características clínicas son la taquilalia, es decir aumento anormal de la rapidez de la alocución, pues la fluidez se acelera, el tiempo de la duración de una sílaba resulta más corto que en situaciones normales, incluso los fonemas tienen una brevedad extrema. En su emisión la amplitud de los fonemas vocálicos está disminuida y la de las consonantes aumentada. Las palabras largas se presentan más o menos deformadas, así como las frases largas. En las frases cortas por lo general se logra entenderlas, pero no así a las largas, por lo que los sujetos con este trastorno tienden a comunicarse muy lacónicamente. Considera que el farfuleo no es un trastorno aislado sino que denota la personalidad del sujeto, la cual tiene rasgos de impulsividad, sociabilidad desbordante y extroversión.

Herbert (1988) tomando como base los estudios de *Simkins* lo considera como un síndrome de anomalías de la palabra que se caracterizan por: a) Curso de la palabra demasiado rápido. b) Producción defectuosa de la voz. c) Ritmo alterado. d) Monotonía de la voz. e) Sustitución de palabras y de sílabas. Y f) Telescopismo de sílabas. Estando presentes también características conductuales como hiperactividad, compulsión logorreica,

dificultades escolares, dificultad en las aptitudes musicales y falta de habilidad para reproducir elementos rítmicos.

Van Riper (1988) lo considera una desorganización temporal del habla en la que se observa rapidez excesiva de la palabra con desorganización de la frase, omisión de sílabas o de sonidos, así como articulación imprecisa.

Después de exponer un panorama general sobre cómo se han venido definiendo, categorizando y diagnosticando los trastornos del lenguaje mencionados anteriormente, resulta necesario acercarse al problema desde otros ángulos como puede ser desde lo que llamamos sociopsicolingüística o desde el psicoanálisis lacaniano. Pues todo intento de explicación de los trastornos descritos no debe perder de vista los procesos inherentes al aprehendizaje del lenguaje; ya que dichos trastornos se inscriben como alteraciones en el desarrollo del mismo. Por tanto es indiscutible considerar que la construcción del lenguaje está en estrecha relación con otros aspectos del desarrollo como son el sensoriomotor, intelectual y afectivo y con las variaciones del contexto, ya sea en la situación familiar, escolar, económica, social y cultural en que el sujeto se desenvuelve; y por lo tanto los trastornos del lenguaje están íntimamente relacionados con estos aspectos.

El tratar de revisar los trastornos lingüísticos desde otra perspectiva nos lleva a cuestionar aspectos como son la clasificación y el diagnóstico puntual de los mismos, así como la validez y la necesidad de ello, sobre todo si se considera al trastorno como un síntoma y no como una entidad nosológica; lo cual será revisado en el capítulo siguiente, desde el enfoque psicoanalítico.

Aquí es importante señalar la crítica que hacen del diagnóstico y la nosología algunos estudiosos como Haley (1979), Coll (1988), Bassedas y colaboradores (1991), Lapierre y Acouturier (1994) quienes consideran inadecuados la clasificación y el diagnóstico, pues creen que el trastorno no existe en sí mismo y de manera aislada sino como resultado de condiciones sociales y psicológicas. Para Haley (1979) el síntoma representa la manifestación de un proceso que se da en un contexto social en el que el sujeto interactúa con otros miembros de la familia, y considera que el hecho de etiquetarlo solo *cristaliza* el problema y lo hace crónico. De la misma manera Lapierre y Acouturier (1994) señalan que centrarse en el síntoma es fijarlo y estructurarlo; por ello tienden en su tratamiento a abordar la totalidad del sujeto desde la perspectiva de la psicomotricidad.

Mayor (1994) modifica el enfoque del diagnóstico y se centra en la evaluación; propone que ésta debe dar prioridad a la función sobre la estructura de la conducta y considerar las relaciones entre el contexto y los resultados de la evaluación, observando las medidas cualitativas más que las cuantitativas. Por lo que la evaluación del lenguaje debe tomar en consideración tanto la naturaleza y estructura del lenguaje, como el marco de la evaluación y los procedimientos específicos de ésta, a fin de que se tenga claro qué, cómo y cuándo evaluar.

La importancia de la evaluación radica en la información que proporciona, ya que permite saber en que nivel de desarrollo lingüístico y comunicativo se encuentra el niño, en base a criterios evolutivos, cómo es que ha llegado a dicho nivel, si existen rasgos divergentes y en qué grado respecto de dichos criterios, cuáles son las estrategias lingüístico comunicativas que emplea, que interferencias o dificultades está enfrentando y cual es la mejor manera de intervención.

Resulta importante destacar los planteamientos de Mayor (1994) en relación a priorizar los aspectos funcionales de la dificultad, pues desde esta perspectiva, lo que tradicionalmente se había catalogado como patología o conducta desviada, pudiese tener en determinados niños una función de adaptación o demanda por parte del sujeto.

Ya desde tiempo atrás autores clásicos, entre ellos Vygotsky (1990) criticaba en sus estudios sobre *defectología* la caracterización cuantitativa y estática de los niños con discapacidades o alteraciones pues consideraba que el problema de la defectología debía enfocarse al estudio del aspecto eminentemente social del problema y no solo a la alteración como si se tratará de un fenómeno físico e individual, también daba especial énfasis a la *plasticidad* que presentan los niños con discapacidades; mismos que ante la pérdida o carencia de ciertas funciones reacomodan sus vínculos con el medio social y natural, sustituyendo sus sistemas de comportamiento con otras funciones compensatorias o supletorias. A diferencia de los enfoques clínicos de su época que hacían análisis aislados y desde una perspectiva de las funciones psíquicas como entidades no vinculadas entre sí y veían los trastornos como una alteración física propia de uno o más órganos Vygotsky propuso una evaluación genética de todo el sistema funcional y de sus correlaciones implicadas en el trastorno, especialmente en lo relacionado con la interacción entre lo afectivo y lo intelectual.

Prueba de la capacidad de sistema nervioso para recuperar la función del lenguaje son los recientes estudios de plasticidad cerebral de Nakamuro y Tamura, (1995), que demuestran como ante la pérdida de la función del lenguaje porque se haya lesionado o extirpado las áreas del lenguaje, éste puede recuperarse y emigrar estas funciones al hemisferio derecho del cerebro. González (1993) considera que la reeducación y rehabilitación juegan un papel muy importante en la recuperación funcional cuando éstos se realizan oportuna y adecuadamente, tomando en consideración el entorno ambiental del sujeto.

En lo que se refiere al tratamiento de estos trastornos, desde el enfoque que hemos denominado sociopsicolingüístico algunos investigadores otorgan gran importancia a la relación dual entre la madre o cuidadora y el niño en el desarrollo de los procesos de aprehensión de la realidad y del lenguaje en particular. Se observa en los estudios de Jost (1988) que le da un valor muy importante a la relación emocional y a la estimulación sensorial como facilitadores de los procesos perceptuales y de aprendizaje del lenguaje. Su línea de trabajo con niños que presentan trastornos del lenguaje parte de la necesidad de que el lenguaje se construya en situaciones lúdicas concretas, en las que el niño interactúe con los objetos y con el lenguaje del terapeuta, dice: *lo importante es que el niño participe emocionalmente y que vivencie las situaciones verbalizadas*, pues considera que por medio de la comprensión situacional se llega a la comprensión lingüística. Otro estudioso que considera relevantes los efectos de la interacción entre la madre y el niño es Wyatt (1973) pues pudo observar como ciertas formas de interacción entre la madre y el hijo son las que perturban o inhiben el desarrollo verbal. A su vez Witt y Lemuche (citados por Rondal, 1988) consideran que la reeducación de los niños con trastornos del lenguaje debe ser realizada por sus madres, tomando en consideración lo importante que resulta la interacción lingüística madre e hijo para el desarrollo del lenguaje en niños pequeños.

Para concluir es importante destacar que más allá de lo que pudiéramos denominar como trastorno, retraso o dificultad lingüística, está la necesidad o no que tiene determinado niño para a través del lenguaje establecer una comunicación significativa con su entorno y por medio de él obtener un efecto social en la interacción con los otros.

2. FUNCION Y CAMPO DE LA PALABRA EN LACAN.

El significante en el cual el inconciente consiste, es susceptible de escribirse por una letra.

Lacan, Seminario R.S.I. (21-01-1975)

2.1. El Vorstellungrepräsentanz y el Significante Lacaniano.

A fin de abordar lo concerniente a la palabra y el lenguaje, en Lacan, resulta indispensable referirse al concepto de Significante Lacaniano, por lo que a continuación se realizará una revisión del mismo; en su relación con lo que Freud desarrolló acerca del Vorstellung y el Repräsentanz en sus vínculos con la represión.

En su artículo sobre la Represión, Freud (1915) muestra la íntima relación que existe entre el inconciente y la represión, expresa que la represión tiene lugar en el momento en que se instaura el inconciente; al separarse la actividad consciente de lo que no lo es. En dicho artículo dice: *"La represión no es un mecanismo de defensa presente desde el origen; no puede engendrarse antes de que se haya establecido una separación nítida entre actividad consciente y actividad inconciente del alma"*. (pág. 142). Si partimos de lo señalado en la cita anterior, en cuanto que la represión no está presente antes de la constitución del aparato psíquico, surge la interrogante sobre cuando se instala la represión. Un texto que aclara en cierta manera esta cuestión es el siguiente: *"Tenemos razones para suponer una represión primordial, una primera fase de la represión que consiste en que a la agencia representante (repräsentanz) psíquica (agencia representante-representación) de la pulsión se le deniegue la admisión en lo consciente. Así se establece una fijación; a partir de ese momento la agencia representante en cuestión persiste inmutable y la pulsión sigue ligada a ella. Esto acontece a consecuencia de las propiedades de los procesos inconcientes."*(Freud, 1915, pág. 143). Analizando este texto podemos encontrar dos aspectos centrales: a) la fijación; la inscripción del representante-representación de la pulsión y b) su denegación a ser admitido dentro de la conciencia. Es así como en un solo acto (*la represión*), se dan una inscripción y una exclusión simultáneas, siendo en el momento de esta inscripción cuando el representante-representación (vorstellungrepräsentanz) se instaura como núcleo del inconciente, dando así lugar a la constitución del aparato psíquico. ¿Pero qué es eso que se inscribe y se excluye simultáneamente? ¿De qué manera se articula eso reprimido primordial con la constitución

del sujeto? En este artículo Freud señala que aquello a lo que se le niega la admisión en la conciencia está relacionado con la agencia representante-representación, *el vorstellungrepräsentanz* que es el representante de aquello reprimido, en cuanto que ya es representación. En su artículo de lo Inconciente (1915) dice: *“Una pulsión nunca puede pasar a ser objeto de la conciencia; solo puede serlo la representación que es su representante. Ahora bien tampoco en el interior de lo inconciente puede estar representada sino es por su representación”* (pág. 173). De lo anterior se entiende que de la pulsión, solo podemos saber por sus representantes.

Sobre lo que vendría a ser el *Vorstellungrepräsentanz*, el traductor de las Obras Completas de editorial Amorrortu, traduce *vorstellung* como *representación* y el término *repräsentanz* como *agencia representante* otros traductores lo interpretan como *delegación*.

Para Lacan (1964) este *vorstellungrepräsentanz* es el núcleo de lo reprimido, siendo el *repräsentanz* la parte reprimida, representada por el significante, mientras que el *vorstellung* es aquello en relación con la significación. Lacan en el seminario de los Cuatro Conceptos Fundamentales explica la función del *repräsentanz*, de la siguiente manera: *“Estos representantes son los que corrientemente llamamos, por ejemplo el representante de Francia. ¿Qué tienen que hacer los diplomáticos cuando dialogan? No desempeñan, uno frente a otro, más que una función de ser puros representantes y, sobre todo, no es preciso que intervenga su significación propia”* (pág. 226). Con lo que aclara que el lado significante no tiene una significación propia, sino que es solo representante, delegado. Y añade *“El término *repräsentanz* hay que tomarlo en este sentido. El significante tiene que ser registrado como tal, está en el polo opuesto de la significación. La significación entra en juego en la *vorstellung*”* (pág. 226). Por lo tanto este *Repräsentanz* no puede llegar a la conciencia tal cual, y el *Vorstellung* no puede ser traducido término a término, pues no remite a algo específico, concreto y aprehensible. ¿Y entonces a qué remite este *repräsentanz*, que Lacan define como parte significante? Para tratar de contestar a ello nos remitimos al artículo de Lo Inconciente, de Freud (1915): *El sistema inconciente contiene las investiduras de cosa de los objetos, que son las investiduras de objeto primeras y genuinas”*. (pág. 198). ¿Al hablar de las investiduras de cosa, de objeto primeras y genuinas a qué se refiere? ¿Está en el terreno del deseo y de la constitución del sujeto? En el Proyecto de Psicología (1950) encontramos luces al respecto, pues allí Freud expresa cómo es, que se articula la cuestión

de la represión con la constitución del sujeto; y cómo en un solo acto se inscribe como huella y se excluye a un tiempo lo que él nombra *la cosa del mundo* y que estaría íntimamente ligada al deseo. Pues *la cosa del mundo* se desprende del complejo del semejante en el momento mismo de la identificación primaria en el que el yo se constituye. A continuación transcribo algunos elementos importantes en la descomposición del complejo del semejante: “Si el individuo auxiliador ha operado el trabajo de la acción específica en el mundo exterior en lugar del individuo desvalido éste es capaz de consumir sin más en el interior de su cuerpo la operación requerida para cancelar el estímulo endógeno” (pág. 363) y “Del estado de deseo se sigue directamente una atracción hacia el objeto de deseo, respectivamente su huella mnémica; de la vivencia del dolor resulta una repulsión, una desinclinación a mantener investida la imagen mnémica hostil. Son estas la atracción de deseo primaria y la defensa primaria.” (pág. 365). En *El Proyecto de Psicología*, Freud explica el surgimiento del deseo y de la represión primaria, así como el papel que juega el prójimo o semejante en la constitución del sujeto, en la que el semejante viene a ser el “único poder auxiliador”, el objeto de satisfacción y el objeto hostil, por lo que el semejante en tanto objeto, se separa en dos componentes: uno variable, asimilable y comprensible en referencia al recuerdo de las impresiones de su cuerpo, y otro permanente, incomprensible, nuevo y extraño, que es lo que llama *la cosa del mundo*. Sobre esto, Dinerstein (1987) lee a Freud a la luz de los Seminarios de Lacan y concluye: “¿Es entonces esta cosa del semejante, constante, coherente en sí misma pero nueva, incomparable y, agregamos nosotros incomprensible para el sujeto, lo que se inscribe como representación cosa? Creemos nosotros que sí. Representación que más que remitir a una imagen lo hace a una huella, marca, trazo, de un rasgo que, como tal inscribe lo incomprensible del otro. Eso del otro que lo hace radicalmente Otro, que nos es ajeno de manera irremediable y que, paradoja de paradojas, se inscribirá como núcleo de lo inconciente, de lo *Urverdrägen*. Lo más próximo y a la vez lo más ajeno en el corazón del yo. Núcleo que a manera de un imán atraerá hacia sí lo que, en virtud de la represión secundaria, la propiamente dicha, serán retoños de este reprimido primordial.” (pág. 59-60).

Una vez aclarado cómo la represión es correlativa a la constitución del sujeto y en el supuesto teórico de que los síntomas neuróticos son retoños de lo reprimido, faltaría entender ¿qué es la represión secundaria, ligada a los síntomas?.

Freud (1915) habla de un segundo tiempo de la represión: *“la represión propiamente dicha, recae sobre los retoños psíquicos de la agencia representante reprimida o sobre unos itinerarios de pensamiento que, procedentes de alguna otra parte, han entrado en vínculo asociativo con ella.”* (pág. 143). Pues señala que en el inconciente, se continúa en los llamados retoños aquello reprimido original, dice al respecto: *“la represión no impide a la agencia representante de pulsión seguir existiendo en lo inconciente, continuar organizándose, formar retoños y anudar conexiones. La agencia representante de pulsión se desarrolla con mayor riqueza y menores interferencias cuando la represión la sustrajo del influjo conciente. Prolifera por así decir, en las sombras y encuentra formas extremas de expresión que, si le son traducidas y presentadas al neurótico, no sólo tienen que parecerle ajenas, sino que le atemorizan provocándole el espejismo de que poseerán una intensidad pulsional extraordinaria y peligrosa”* (pág. 144) y manifiesta también que la represión crea por regla general una *formación sustitutiva*, y aunque aclara que el mecanismo de la represión no coincide con el mecanismo de las formaciones sustitutivas y síntomas, queda de manifiesto que éstos son indicios de un retorno de lo reprimido. En *Inhibición, Síntoma y Angustia*, Freud (1926) plantea: *“el síntoma es indicio y sustitución de una satisfacción pulsional interceptada, es un resultado del proceso represivo.”* (pág. 87). Lo cual es señalado de forma más concreta cuando dice: *“La moción pulsional ha encontrado, por cierto un sustituto, pero uno harto mutilado, desplazado (descentrado, inhibido) Ya no es reconocible como satisfacción. Y si ese sustituto llega a consumarse, no se produce ninguna sensación de placer; en cambio de ello, tal consumación ha cobrado el carácter de la compulsión.”* (pág. 90).

Lacan en el seminario titulado *Las Psicosis*, explica el síntoma desde la perspectiva del significante, señala que los síntomas cobran valor de formulación, reformulación y de insistencia de lo inconciente que busca expresión y plantea que dichos síntomas están estructurados como un lenguaje, siendo precisamente en relación con el significante que se articulan otros elementos como son lo inconciente, el deseo, la represión y el síntoma. En el seminario de *Las Psicosis* (1955), en el de *Los Cuatro Conceptos Fundamentales del Psicoanálisis* (1964), así como en su artículo *La Instancia de la Letra en el Inconciente o la Razón desde Freud* (1989), Lacan explica la articulación entre estos aspectos a través de su teorización del significante, señalando que el significante y el significado se organizan en la

relación de dos redes: la red del significante es la estructura sincrónica del material del lenguaje, y la red del significado es el conjunto diacrónico de los discursos concretamente pronunciados. La relación entre estas dos redes consiste en que la red del significado reacciona históricamente sobre el significante, del mismo modo que la estructura del significante gobierna las vías del significado; por lo cual la significación se realiza a partir de una organización de conjunto y por la remisión a otra significación, motivo por el cual un significante siempre va a remitir a otro. A fin de aclarar la función del significante en el sujeto, Lacan emplea dos figuras: La metáfora y la metonimia; de la metáfora dice que brota entre dos significantes, de los cuales uno ha sustituido al otro, tomando su lugar en la cadena del significante, mientras que el significante oculto sigue presente por su conexión metonímica con el resto de la cadena. La metáfora la coloca en el punto preciso donde el sentido se produce en el sin sentido, y la liga a la identificación y al simbolismo. En la estructura metafórica se da una sustitución de un significante por otro significante, produciendo un efecto de significación al franquear la barra de la represión. Sobre la metonimia señala que concierne a la sustitución de algo que se trata de nombrar, nombrándolo mediante otra cosa que es su continente o una parte de ella; en la estructura metonímica, la conexión del significante con otro significante permite instalar la carencia del ser en la relación de objeto, para llenarlo con el deseo que apunta hacia la falta a la que sostiene. Liga la metáfora a la cuestión de ser y la metonimia con la falta y el deseo, y explica al sujeto en relación al significante: como sujeto que habla, siendo el lugar del sujeto determinado por la relación de éste con el significante, significante que preexiste al sujeto en el discurso del Otro. En la sesión del 22 de enero de 1964, dice refiriéndose a la sujeción al lenguaje: *"-Antes de toda formación del sujeto, de un sujeto que piensa, que se sitúa en él- (el lenguaje) algo cuenta, es contado, y en ese contado ya está el contador. Sólo después el sujeto ha de reconocerse en él, y ha de reconocerse como contante."* (pág. 28).

Retomando lo anterior, se puede resumir que el significante es el medio por el que se expresa el significado desaparecido, inaprehensible; eso irreconocible e irreplicable: lo inconciente. Inconciente del que Lacan (1964) dice: *"el inconciente está estructurado como un lenguaje."* (pág. 28) y *"Así el inconciente se manifiesta como lo que le vacila en un corte del sujeto -de donde vuelve a surgir un hallazgo, que Freud asimila al deseo- deseo que situaremos provisionalmente en la metonimia descarnada del discurso en cuestión en que el*

sujeto se capta en algún punto inesperado.” (pág. 35).

Dinerstein (1987) dice acerca del significante que insiste en hacerse reconocer a través de formaciones que tienen la estructura de un lenguaje: *“Todas las formaciones sintomáticas, implican una dimensión en que no se quiere saber que no hay tal saber, ni garantía. Y otra, en tanto son formaciones transaccionales en que el saber de la falta y la falta de saber intentan hacerse reconocer.” (pág. 73).*

En el seminario de Los Cuatro Conceptos Fundamentales del Psicoanálisis, Lacan (1964) abunda en su análisis sobre el inconciente y dice: *“El inconciente es el sujeto, en tanto alienado en su historia, donde la síncope del discurso se une con su deseo. Verán que, con más radicalidad hay que situar el inconciente en la dimensión de una sincronía- en el plano de un ser, pero en la medida en que éste puede recaer sobre todo, es decir, en el plano del sujeto de la enunciación, en la medida en que según las frases, según los modos éste se pierde tanto como se vuelve a encontrar, y que, en una interjección en un imperativo, en una invocación y aún en un desfallecimiento siempre es él quien afirma a uno su enigma, y quien habla en suma, en el plano donde todo lo que se exploya en el inconciente se difunde, tal el micelio, como dice Freud a propósito del sueño, en torno a un punto central. Se trata siempre del sujeto en tanto indeterminado.” (pág. 34).*

Desde el enfoque del significante, como representante de la representación, y que por tanto en sí mismo no significa nada, pues siempre va a remitir a a otro significante, es como se explica al inconciente, estructurado como un lenguaje que insiste y se manifiesta en el retorno de lo reprimido: en las formaciones sustitutivas, y en el síntoma. Y es por esa falta de significado propio, de no remisión a algo en particular y a su carácter de reprimido, que el inconciente se manifiesta, a decir de Lacan (1964) como algo que está a la espera, en el círculo de lo no ocurrido: *“tropiezo, falla, fisura. En una frase pronunciada, escrita, algo que viene a tropezar. Estos fenómenos operan como un imán sobre Freud, y allí va a buscar el inconciente. Allí una cosa distinta exige su realización, una cosa que aparece como intencional, ciertamente pero con una extraña temporalidad. Lo que se produce en la hiancia, en el sentido pleno del término producirse se presenta como el hallazgo.”...*
“Hallazgo que es a un tiempo solución- no necesariamente acabada pero que por incompleta que sea, tiene ese no se que ese acento tan particular... que es la sorpresa, aquello que rebasa al sujeto, aquello por lo que encuentra, a la par, más y menos de lo que esperaba, lo

que encuentra es invaluable... Con todo, este hallazgo, en cuanto se presenta, es re-hallazgo y, además está siempre dispuesto a escabullirse de nuevo, instaurando así la dimensión de la pérdida.” (pág. 32-33).

Dinerstein (1987) traduce así, lo relativo a hacer conciente lo que permanece no dicho: *“un cambio de inscripción, en ese movimiento por el que el deseo, vinculado a la representación cosa, entra en conexión con representaciones palabra... ...como puede el sujeto ir dando lugar a la realización de lo no realizado, para que tome su lugar en el registro del simbólico... ... se irá al encuentro de lo excluido en un esfuerzo por inscribirlo.” (pág. 68, 73).*

Todo lo anterior es un intento de encontrar elementos que expliquen la relación entre represión e inconciente, y su implicación en los síntomas, encontrando que es el deseo el elemento de articulación. De lo que sólo se puede tener cuenta por medio de su *Vorstellungrepräsentanz*. Por tanto la teorización del significante permite poder llegar a saber sobre ese deseo, pues como se mencionó con anterioridad sólo podremos saber del *vorstellung* por intermedio del significante, que es el que insiste como representante que es de lo irreductible. Significante que se desplaza y que cuando no logra su expresión en la palabra; permitiendo que el sujeto se acerque a lo más verdadero de sí mismo, insiste a través de otras formaciones, como pueden ser los síntomas, los sueños, el juego y otras expresiones representativas, pero es sólo, a través de que el inconciente se hace escuchar como llega a saberse aquello de lo reprimido primordial ligado al deseo.

En su seminario del año 1972, Lacan señala que el significante es aquello que produce efectos significantes y que está estructurado en términos topológicos; por tanto muestra la articulación entre el significante y el cuerpo; por intermedio del goce en tanto que el gozar de un cuerpo, es el goce de un cuerpo que simboliza al Otro: *“Gozar tiene la propiedad fundamental de que sea, en suma, el cuerpo de uno el que goza de una parte del cuerpo del Otro” (pág. 32).* Dado que el significante en su desplazamiento procede y lleva invariablemente al significante *Uno*.

Plantea también que el significante es la causa del goce, pues es por el lenguaje que se puede abordar la materialidad del cuerpo. Dicho Seminario lo titula *Ençore*, jugando con la homofonía *aun* y *en-corps en-cuerpo* para mostrar la castración, la falta en el Otro, que está dada a nivel del cuerpo, en lo que respecta al goce, dice: *“Aun es el nombre propio de*

esa falla de donde en el Otro parte la demanda de amor” (Lacan, 1972, pág. 12).

A continuación abordaremos algunos de los seminarios de Lacan, a fin de profundizar en lo relacionado con el significante, el lenguaje y la palabra.

2.2. Función y campo de la palabra.

2.2.1. La palabra.

Al intentar abordar los aspectos teóricos expuestos por Lacan acerca del lenguaje, resulta casi imposible poder aprehenderlos en un discurso, sin embargo al ir recorriendo lo dicho por él en sus seminarios, se muestra la *palabra* como el medio para lograr cierta aproximación a la teoría psicoanalítica, la palabra en su acepción original de intermediaria y que Lacan cita de San Agustín como *verbun* o materialidad verbal, para a través de ella penetrar a la palabra en cuanto *nomen*, en su totalidad de significante-significado, es decir en tanto que nos traslada al plano del reconocimiento.

Y es así como haciendo *uso de la palabra*, en las siguientes páginas, se trata de mostrar la relación existente entre la palabra y otros conceptos como lenguaje, discurso, sujeto, deseo, síntoma, análisis y transferencia. Y revisar la función de la palabra como lazo que anuda lo simbólico con lo real y con lo imaginario.

En la sesión del 16 de marzo de 1955, Lacan, al hablar sobre el sueño, plantea el problema de la articulación entre lo *imaginario* y lo *simbólico*; se refiere al Imaginario, como el plano en el que los objetos se presentan en relaciones evanescentes, y en el cual, el sujeto está capturado por la imagen del semejante. Siendo entonces por la intervención mediadora de lo simbólico, cómo puede aprehenderse al objeto que se esfuma en una realidad temporal, siendo la palabra quién logra dicha aprehensión. Dice: “...*la nominación constituye un pacto por el cual dos sujetos convienen al mismo tiempo en reconocer el mismo objeto... si los sujetos no se ponen de acuerdo sobre este reconocimiento, no hay mundo alguno ni siquiera perceptivo que pueda sostenerse más de un instante. Aquí se encuentra la articulación de la dimensión de lo simbólico en relación con lo imaginario.*” (pág. 257). En dicha sesión destaca como la palabra cumple determinadas funciones del orden de la lingüística como son: Uno, organiza la percepción (lo cual fue abordado en este trabajo en el primer capítulo. Dos,

sustituye a los objetos en el tiempo por medio de la representación; permitiendo que éstos permanezcan en la ausencia. Tres, es el establecimiento de un pacto entre los sujetos, puesto que el nombrar implica una convención, un acuerdo respecto al objeto exterior a la palabra y representado por ella. El 12 de mayo de 1954 había dicho que la palabra para el ser humano más que palabra es la cosa misma, dijo: *"No es simplemente una sombra, un soplo, una ilusión virtual de la cosa, es la cosa misma"* (pág. 264). Todo lo cual es manifestación de la función simbólica, siendo la palabra símbolo en el plano del lenguaje.

En el acto de representación, la nominación permite la realización de la función simbólica. En la sesión del 2 de junio Lacan (1954) plantea. *La intersubjetividad está dada ante todo por la utilización del símbolo y ésto desde el origen. Todo depende de la posibilidad de nombrar que es al mismo tiempo la destrucción de la cosa y pasaje de la cosa al plano simbólico, gracias a lo cual se instala el registro propiamente humano. A partir de aquí, y de modo cada vez más complicado, se produce la encarnación de lo simbólico en lo vivido imaginario. Lo simbólico modelará todas las inflexiones que, en lo vivido del adulto puede adquirir el compromiso imaginario, la captación imaginaria."* (pág. 318).

Esta función mediadora del lenguaje, permite la transición de lo real a lo simbólico, al respecto dice Lacan (1954): *"La palabra es la que instauro la mentira en la realidad. Precisamente porque introduce lo que no es, puede introducir lo que es. Sin duda todo está siempre allí pero solo con la palabra hay cosas que son -son verdaderas o falsas, es decir que son- y cosas que no son. Solo con la dimensión de la palabra se cava el surco de la verdad en lo real, antes de la palabra no hay ni verdadero ni falso. Con ella se introduce la verdad y también la mentira y muchos otros registros más."* (pág. 333). En la sesión del 29 de junio de 1955, abunda en esta idea de la articulación entre lo real y lo simbólico por intermedio de la palabra. *"Todo está ligado al orden simbólico, desde que hay hombres en el mundo y que ellos hablan. Y lo que se trasmite y tiende a constituirse es un inmenso mensaje donde todo lo real tiende a ser equivalente al universo, y los sujetos no son allí sino relevos, soportes."* (pág. 474).

Esta función mediadora del lenguaje también es la que humaniza al hombre y lo hace existir, ya que a través de la palabra se logra la articulación entre lo real y lo simbólico. Ya desde su seminario *El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica*, Lacan (1954) había dado cuenta de esta relación por la que el mundo exterior; lo real es simbolizado

y humanizado por intermedio del lenguaje, constituyéndose así por intermedio del símbolo, un mundo humano, en una realidad primitiva.

En su teorización sobre el lenguaje, Lacan va más allá del análisis de la función mediadora del lenguaje y destaca la función de la palabra en el orden del psicoanálisis. En la sesión del 16 de junio de 1954 menciona: "*La palabra se instituye como tal en la estructura del mundo semántico que es del lenguaje. La palabra nunca tiene un único sentido. Trás lo que dice un discurso está todo lo que él quiere decir, y esto nunca terminará*" (pág. 351).

Con esto hace referencia a un más allá de la palabra del yo, y al cómo la palabra es un medio de manifestación del inconciente, palabra que no goza de una total autonomía, sino que está sujeta al lenguaje. Al respecto abunda en la sesión del 3 de febrero de 1954, donde señala que la función de la palabra es revelación; pero ¿revelación de qué? sin duda del sujeto, del reconocimiento del ser del sujeto, de la verdad del sujeto, a la que solo se puede llegar a través de la palabra; de la palabra plena tal cual lo señala Lacan (1954): *La palabra plena es la que apunta, la que forma la verdad tal y como ella se establece en el reconocimiento del uno por el otro. La palabra plena es la que hace acto*" (pág. 168). Palabra plena que hace acto en el análisis, pero también a través del lapsus, la antinomia, en la *hiancia*, en la dificultad, y precisamente en la oposición a lo reconocido y nombrado conforme a un sistema de lenguaje coherente y lógico. Ya que todo lo dicho de parte del yo, éso dicho con sentido de responsabilidad, carece de verdad, es palabra vacía ya que no expresa la verdad del sujeto, la verdad del inconciente, pues detrás de todo discurso se esconde otro sentido, el del inconciente, y esto se explica porque el ser humano no es dueño de su discurso, se insertó y está preso en él. En la sesión del 29 de abril Lacan (1964) hace referencia a la relación del inconciente con la palabra y comenta: "*El inconciente es los efectos que ejerce la palabra sobre el sujeto, es la dimensión donde el sujeto se determina en el desarrollo de los efectos de la palabra, y en consecuencia, el inconciente está estructurado como un lenguaje*" (pág. 155).

Lacan (1966) en su artículo *Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis* describe la función de la palabra en el psicoanálisis como el medio por el cual el sujeto llama a una respuesta, establece una demanda. Explica también cómo a través del *discurso* el sujeto reordena las contingencias pasadas, las resignifica y las historiza, logrando así encontrar su lugar en el discurso universal. Dice al respecto: "*La función del lenguaje no*

es informar, sino evocar. Lo que busco en la palabra es la respuesta del otro. Lo que me constituye como sujeto es mi pregunta. Para hacerme reconocer del otro, no profiero lo que fue sino con vistas a lo que será. Para encontrarlo, lo llamo con un nombre que él debe asumir o rechazar para responderme.” (pág. 288).

Con esto Lacan hace una clara referencia a la constitución misma del sujeto. Así se observa que en la sesión del 5 de mayo de 1954 plantea la dialéctica de la relación imaginaria, en la cual el lenguaje cumple una función de ordenamiento: *“Antes que el deseo aprenda a reconocerse –pronunciemos ahora la palabra- por el símbolo, solo es visto en el otro. En el origen, antes del lenguaje, el deseo solo existe en el plano único de la relación imaginaria del estadio especular; existe proyectado, alienado en el otro... Sin embargo, a Dios gracias, el sujeto está en el mundo del símbolo, es decir en un mundo de otros que hablan. Su deseo puede entonces pasar por la mediación del reconocimiento.” (pág. 253, 254).* Siendo precisamente por la mediación simbólica, que el sujeto se reconoce y por intermedio de la palabra, es como logra reintegrar su deseo, dice: *“...el deseo solo es reintegrado en forma verbal, mediante una nominación simbólica” (Lacan, 1954, pág. 259).* Con esto Lacan hace una clara diferenciación de la palabra, en cuanto a su función de mediación entre el sujeto y el otro, y la de revelación del sujeto en relación al Otro. Así como una distinción entre los planos en que se da el intercambio de la palabra: el plano del reconocimiento y el del comunicado. Así lo define: *“El plano del reconocimiento, en tanto la palabra teje entre los sujetos ese pacto que los transforma y los constituye en sujetos humanos comunicantes- y el plano de lo comunicado, en el que pueden distinguirse diversos grados: el llamado, la discusión, el conocimiento, la información; pero en definitiva, tiende a obtener un acuerdo respecto al objeto.” (Lacan, 1954, pág. 169).*

En resumen la función mediadora del lenguaje le permite al ser humano comunicarse y hacerse reconocer por sus semejantes y a través de ello conducirse en un mundo material y subjetivo que es aprehendido a través de la función simbólica, siendo la palabra el instrumento por excelencia para tal fin. En cuanto a la palabra como constituyente del sujeto Lacan (1954), concede a la palabra el poder por el cual la realidad es reconocida por el ser humano, siendo también un medio de reconocimiento de éste como sujeto. En la sesión del 24 de febrero de 1954, analiza el caso de Dick, descrito por Melanie Klein (1930) en su artículo *“La importancia del símbolo en el desarrollo del yo”*. Allí Lacan destaca cómo

la realidad se simboliza a través de la palabra, y explica cómo el sujeto se integra al mundo simbólico y se humaniza por medio de la palabra significativa que le viene del Otro. En este caso destaca cómo a través de la intervención de Klein, que le habla y lo nombra, es como Dick, que hasta ese momento no había simbolizado la realidad y vivía un mundo no humano, logra constituirse como sujeto; pues antes de esto, no había para él ni otro, ni yo, porque la realidad no le había sido nombrable, ni nombrada. Lacan (1954) dice de Dick: *“está enteramente en la realidad de su estado puro, inconstituido. Está enteramente en lo indiferenciado.”* (pág. 112).

La palabra para Lacan (1954) cumple también una función creadora, desde el momento en que la palabra es determinante del ser del sujeto, de su posición, de sus convenciones y de su futuro dice: *“Las palabras fundadoras, que envuelven al sujeto, son todo aquello que lo ha constituido, sus padres, sus vecinos, toda la estructura de la comunidad, que lo ha constituido no solo como símbolo, sino en su ser... son leyes de nomenclatura las que determinan... y canalizan las alianzas a partir de las cuales los seres humanos copulan entre sí y acaban por crear no solo otros símbolos sino también seres reales que al llegar al mundo, de inmediato poseen esa pequeña etiqueta que es su nombre, símbolo esencial en cuanto a lo que le está reservado.”* (pág. 37).

En relación a los registros simbólico, real e imaginario, pudiese pensarse que el real y el imaginario subyacen al simbólico, sin embargo no es así ya que desde la perspectiva de Lacan (1955); el lenguaje preexiste al sujeto. En la sesión del 18 de enero, expresa que el orden simbólico subsiste como tal fuera del sujeto y lo determina, y más adelante señala: *“Contrariamente a lo que se cree, desde el comienzo para el niño están lo simbólico y lo real. La totalidad de lo que vemos componerse, enriquecerse y diversificarse en el registro de lo imaginario parte de esos dos polos.”* (pág. 139). Lo cual significa que es en lo real, en la realidad no representada, y por intermedio de lo simbólico que lo imaginario se desarrolla. Por cuanto que desde el momento en que un nuevo ser llega al mundo ya existe en tanto real, y se incorpora a un sistema simbólico ya determinado por una cultura, una lengua, y la historia particular de la familia que lo acoge. Es decir que al nacer un niño ya está inmerso en un universo del lenguaje, en un discurso plagado de lo imaginario que enturbia el sentido de lo dicho y lo vuelve engañoso y falso, pues detrás de todo discurso, se esconde otro sentido, el del inconciente, que se explica porque el ser humano no es dueño de su discurso, sino que

fue arrojado en él. (Lacan, 1955).

Lacan en su seminario del 9 de marzo de 1955, analiza cómo es, que a partir de la relación entre lo simbólico y lo imaginario, se hacen posibles los procesos psicoanalíticos, dando lugar a que el sujeto exprese aquello de lo real que no ha sido simbolizado, mediante la posibilidad de que imagine el símbolo, es decir, ponga el discurso simbólico bajo una forma figurativa como pudiere ser el sueño, la fantasía, el juego o el dibujo. O bien que pueda simbolizar la imagen, los síntomas u otras producciones de lo imaginario a través de la palabra.

2.2.2. El discurso.

La palabra funda los distintos sistemas que regulan la acción humana, como son la ciencia, la política, la religión y lo jurídico, sistemas en los cuales se integra cada nuevo ser al llegar al mundo, insertándose en un discurso que el sujeto se ve obligado a continuar. Discurso que determina su ser como sujeto. Al respecto Lacan en su seminario del 15 de junio de 1955 señala: *"Desde antes del nacimiento el sujeto está ya situado, no solamente como emisor, sino como átomo del discurso concreto. El sujeto está en la línea de danza de ese discurso, él mismo es, si quieren un mensaje. Le han escrito un mensaje en la cabeza y él está enteramente situado en la sucesión de los mensajes. Cada una de sus elecciones es una palabra."* (pág. 419). En la sesión del 19 de enero de 1955, expresa que el inconciente es el discurso del Otro que insiste en manifestarse del modo como Freud lo planteó en *Más allá del principio del Placer*, como una compulsión a la repetición, y que en sí no es más que un fenómeno del lenguaje. Comenta: *"El inconciente no es el discurso del otro abstracto, del otro de la diada de mi correspondiente...es el discurso del circuito en el cual estoy integrado. Soy uno de sus eslabones. Es el discurso de mi padre por ejemplo, en tanto que mi padre ha cometido faltas que estoy absolutamente condenado a reproducir: Lo que llaman superyo. Estoy condenado a reproducirlas porque es preciso que retome el discurso que él me legó, no simplemente porque soy su hijo, sino porque la cadena del discurso no es otra cosa que alguien pueda detener, y yo estoy precisamente encargado de transmitirlo en su forma aberrante a algún otro...de tal suerte que este discurso forma un pequeño circuito en el que quedan asidos toda una familia, toda una camarilla, todo un bando, toda una nación o la*

mitad del globo. Forma circular de una palabra que está justo en el límite del sentido y del sin sentido.” (pág. 141). Lacan (1954) declara que el discurso universal se concretiza en una lengua humana, en un régimen, en una cultura en la que la palabra se inserta en un sistema simbólico ya establecido, típico y significativo.

Así mismo Lacan (1965), se refiere a un discurso universal en el que todo lo dicho, desde el origen de la humanidad está inscrito, y en el que el sujeto se embarca, tomando de él la palabra; hecho que no sucede con el psicótico, el cual no habita en el lenguaje, sino que es habitado, poseído y rebasado por él.

Es decir que al nacer un niño, está ya inmerso en un universo del lenguaje, en un discurso en el que se hacen presentes lo real del mundo y lo imaginario del sujeto. Discurso que no le es propio, pues es el discurso del Otro.

Discurso por medio del cual lo que no es, llega a ser gracias al orden simbólico, que instaura el ser por el no ser. (Lacan, 1989) En este universo del lenguaje, son las ciencias exactas las que permiten enlazar lo real a una sintaxis, mediante un conjunto de signos orientados, sin embargo todo discurso humano está plagado de lo imaginario, que enturbia el verdadero sentido. Lacan (1955) Y esto se explica porque el ser humano no es el dueño del discurso, este le preexiste y lo sujeta. Por tanto es propio del campo psicoanalítico despojar al discurso de su valor de verdad exterior y considerar que el discurso se desarrolla normalmente en el orden de error y del desconocimiento, siendo en el análisis que hace irrupción la verdad a través de la palabra que falla, del lapsus, de la equivocación y del desconocimiento.

Lacan (1969) y (1972) distingue cuatro tipos de discurso: El discurso del amo S_1 en el que la verdad está enmascarada, pues el saber lo tiene el esclavo S_2 y la verdad está del lado del sujeto en cuanto que castrado $\$$; discurso que no es otro que el discurso del yo que dice saber, pero que está a expensas del inconciente, de un saber que insiste por hacerse reconocer. El discurso de la histérica, que parte del deseo de saber, en el que el agente es el sujeto, y la verdad está en el objeto del deseo, en el plus del goce. El discurso de la Universidad, que es el discurso del saber, que imposibilita el llegar a saber sobre el sujeto y el deseo, a diferencia del discurso del analista, en el que lo que está al mando del discurso es el objeto de deseo, y en el que se llega al saber solo por el error y la equivocación.

En lo que concierne al análisis, Lacan (1969) señala “*lo que el analista instituye como experiencia analítica, puede decirse simplemente, es la histerización del discurso*” (pág. 33).

2.2.3. El Otro y la Constitución del Sujeto.

En el seminario de Las Psicosis, Lacan desarrolla su concepto de un *Otro*, que le permite abordar la relación con el otro, en el registro de lo simbólico y aprehender la dialéctica del sujeto, el deseo y de la falta, en la sesión del 11 de enero de 1956, define a ese *Otro* como *un sistema estable del mundo y del objeto*, como un sistema de orientación de la experiencia humana, como un sistema de la palabra que permite aprehender la realidad y ordenar lo imaginario, como un lugar, o campo del inconciente. *Otro* cuya existencia se sitúa como correlato necesario de la palabra, es decir como su referente. Un primer antecedente a su conceptualización de ese *Otro*, se encuentra en la sesión del 19 de enero de 1955, donde señala: “*...el inconciente es el discurso del otro. Este discurso del otro no es el discurso del otro abstracto, de otro de la diada, de mi correspondiente... es el discurso del circuito en el cual estoy integrado.*” (pág. 141). En esta cita se puede observar como Lacan inicia la elaboración de un concepto que le permitirá establecer la diferencia entre el *otro* imaginario y el *Otro* del lenguaje; concepto que va ser desarrollado a lo largo de su seminario de El Yo en la Teoría de Freud y en la Técnica Psicoanalítica, siendo hasta su seminario de Las Psicosis en que éste se consolida y se formaliza con el empleo del *Otro* con mayúscula que será abordado también en sus posteriores Seminarios, pero con mayor amplitud en La angustia (1962-63), El Reverso del Psicoanálisis (1969-70) y Aún (1972-73).

En la sesión del 7 de diciembre Lacan (1955) señala: “*...cuando el Otro con mayúscula habla, no es pura y simplemente la realidad ante la cual están, a saber, el individuo que articula. El Otro está más allá de esa realidad. En la verdadera palabra, el Otro está más allá de esa realidad. En la verdadera palabra, el Otro, es aquello ante lo cual se hacen reconocer. Pero solo pueden hacerse reconocer por él porque está de antemano reconocido.*” (pág. 78). Con ello Lacan establece una íntima relación entre el Otro y el sujeto, el sujeto de la palabra, porque en ella se reconoce.

En psicoanálisis un concepto medular de la teoría, es el sujeto; la relación entre la palabra y el sujeto es planteada por Lacan en la sesión del 8 de diciembre de 1954, donde señala que la palabra es un objeto de intercambio, por el cual el sujeto se reconoce, puesto que está comprometido en un juego de símbolos, en un mundo simbólico en el que está inmerso. Y describe al sujeto como un significante que emerge en el lugar del Otro. En el seminario del 28 de noviembre de 1962, habla sobre la constitución del sujeto en su relación con el significante, dado que en la relación imaginaria, en la que el pequeño se capta en la experiencia inaugural del reconocimiento en el espejo, apela, se dirige, hacia quién representa al gran Otro, en espera de reconocimiento. En el seminario del 30 de mayo de 1964, dice: "*Si el sujeto es lo que afirmo en mi enseñanza, el sujeto determinado por el lenguaje y la palabra, esto quiere decir que en el sujeto, in initio, empieza en el lugar del Otro, en tanto es el lugar donde surge el primer significante.*" (pág. 206). ¿Pero a qué se refiere cuándo dice que es en el campo, en el lugar del Otro donde surge el primer significante? Sin duda esto nos remite a la articulación del sujeto con la falta y con el deseo. En la sesión del 19 de mayo de 1955, Lacan expresa: "*El deseo surge en el momento de encarnarse en una palabra, surge con el simbolismo*" (pág. 350). ¿Es decir que antes de la palabra no hay nada, ni siquiera el deseo? ¿y que el deseo existe porque hay un lenguaje que lo hace existir?

Esta relación entre la constitución del sujeto, el deseo, la falta y el lugar del Otro nos remite a la dialéctica del deseo, lo cual nos aclara que en el campo del lenguaje emergen con la palabra: el sujeto, el deseo y la falta, pues éstos existen en cuanto que hay un lenguaje que los hace existir, puesto que la misma falta es para el sujeto, del orden simbólico, pues surge del signo unario; de la presencia y de la ausencia; del ser y del no ser; lo cual es descrito por Lacan (1962) en el Seminario de la Angustia, sesión del 30 de enero: "*No hay falta en un tiempo, en lo real; la falta no es alcanzable sino por medio de lo simbólico. A nivel de la biblioteca, puede decirse: Aquí el número tal falta en su lugar, lugar designado ya por la introducción, en lo real, de lo simbólico. Y la falta de que hablo, esa falta que el símbolo colma en cierto modo fácilmente, designa el lugar, designa la ausencia, presentifica lo que no está allí.*" (pág. 53).

Algunas citas de Lacan (1953) nos darán cuenta de ello: "*En el origen, antes del lenguaje el deseo solo existe en el plano único de la relación imaginaria del estadio especular*" (pág. 263), y "*Es en el otro, por el otro, que el deseo es nombrado. Entra en la*

relación simbólica del yo (je) y en el tú, en una relación de reconocimiento recíproco y de trascendencia, en el orden de una ley ya preparada para incluir la historia de cada individuo. ... El tiempo especular, el momento en que el sujeto ha integrado la forma del yo. Pero sólo pudo integrarla después de un movimiento de báscula, por el cual, precisamente cambió su yo por ese deseo que ve en el otro. A partir de entonces, el deseo del otro, que es el deseo del hombre, entra en la mediación del lenguaje.” (pág. 263). En lo mencionado se observa, que anterior a la mediación simbólica, el deseo se muestra como captura imaginaria, como disyuntiva entre el tú o yo, y Lacan (1955), en el seminario del 29 de junio, lo expresa así: *“La falta está ya ahí cuando hablé del deseo del sujeto humano en relación con su imagen... ... el ser humano tiene una relación especial con la imagen que le es propia: relación de hiancia, de tensión alienante. Ahí se inserta la posibilidad del orden de la presencia y de la ausencia, es decir el orden simbólico.” (pág. 476).*

Viene siendo entonces el Otro, un espacio para el que ésta por advenir, un lugar del significante, de ese sujeto que todavía no existe y que va a situarse, precisamente conforme la determinación del significante. En la sesión del 13 de junio Lacan (1956) manifiesta que la palabra se constituye para nosotros a partir de un yo (je) y un tú, en la que *“el Otro debe ser considerado primero como un lugar, lugar donde se constituye la palabra.” (pág. 391).* Y Lacan (1972) refrenda *“El Otro, el Otro como lugar de la verdad” (pág. 59).* ¿Cuando se refiere a un lugar, a qué hace alusión? En algunos textos se traduce como *campo*; es decir, el espacio donde se manifiesta la palabra, el ámbito propio donde se desarrolla el lenguaje, sin embargo también se refiere al *lugar*, lugar como el sitio exacto, dice el diccionario de la Real Academia Española: *Sitio que en una serie ordenada de nombres ocupa cada uno de ellos.”* Por lo que entendemos que el Otro hace alusión al sitio, al lugar del significante, lugar que se ocupa en el discurso del Otro, lugar de la falta, lugar que da el derecho de ser quién se es, y de llamarse como se es nombrado, lugar de anudamiento del real, simbólico e imaginario, el lugar del sujeto; lugar que se ocupa en el orden simbólico y que constituye al sujeto por la determinación del recorrido del significante tal y como lo expresa Lacan en *“El Seminario de la Carta Robada (Escritos, 1989).* Pero también se refiere al lugar en cuanto un cuerpo, en tanto lugar del goce del Otro, en su Seminario de 1972, señala: *hay un lugar del Otro. De este lugar del Otro, de un sexo como Otro, como Otro absoluto.” (pág. 16).*

Lacan en el seminario del 20 de mayo de 1964 señala que el sujeto nace, en tanto que en el *campo del Otro* surge el significante, siendo el *Otro* el lugar donde se sitúa la cadena del significante, que rige todo lo que habrá de ser el sujeto en el campo de ese ser viviente humano, donde un sujeto habrá de aparecer, dado que como señala: *“El sujeto es ese surgimiento que justo antes, como sujeto, no era nada, y que apenas aparece queda fijado como significante.”* (pág. 207). Y abunda diciendo que la relación del sujeto con el Otro, se inicia en un proceso de *hiencia*, de fractura, de falta.

Lacan (1962) explica esto en la sesión del 14 de noviembre en su seminario de la Angustia: *“Con relación a ese Otro, dependiendo de ese Otro, el sujeto se inscribe como cociente, está marcado por el rasgo unario del significante en el campo del Otro. Y bien no por ello el Otro queda aniquilado. Hay un resto, en el sentido de la división, un residuo, ese resto, eso último, ese irracional, esa prueba y única garantía de la alteridad del Otro es el \underline{a} . Y por eso los dos términos, $\$$ y \underline{a} , el sujeto marcado por la barra del significante, y el \underline{a} como objeto residuo de la puesta en condición del Otro.”* (pág. 14). Considera cómo del lado del Otro, está el fantasma, apoyo del deseo y del lado del sujeto, lo que lo constituye como inconciente: “A”, el *Otro* inalcanzable. A su vez Julien (1990) resume los conceptos anteriores en la metáfora Del-Nombre-del-Padre, que describe así: *“El niño recibe un primer significante \underline{S}_1 que es el significante de la presencia y de la ausencia, de la madre que va y que regresa, de la que no sabe que desea, para éste significante no hay otro significante que lo respalde, no hay respuesta ante esa presencia y ausencia, ¿Qué quiere ella? ... Yo no tengo el significante que me daría el significado de su deseo”* (pág. 15).

Lacan (1989) en los Escritos, plantea la metáfora del Nombre-del-Padre en la que ante la falta de un significante que sostenga a la falta, se da la sustitución por el significante del Nombre del Padre, que engendra una significación. Metáfora que representa así:

$$\begin{array}{l} \underline{S} \cdot \underline{S} = S (\underline{1}) \\ \$ \quad x \quad s \end{array} \qquad \begin{array}{l} \underline{\text{Nombre-del Padre}} \cdot \underline{\text{Deseo de la madre}} = \text{Nombre-del-Padre} (\underline{a}) \\ \text{Deseo de la madre} \quad \text{Significado al sujeto} \qquad \text{falo} \end{array}$$

De aquí que el falo sea el significante del deseo de la madre, y por el cual se hace posible la apuesta del sujeto, de ser el falo para la madre, de ser lo que le falta. *“Si el deseo de la madre es el falo, el niño quiere ser falo para satisfacerla”*. (Lacan, citado por Julien, 1989, pág. 17). Surge así el Significante Primordial, el significante del Nombre-del-Padre, y una vez instaurado este primer significante, se establece una cadena de significantes, que se deslizan, significándose unos a otros en un continuo desplazamiento, significantes que serán

los que determinen al sujeto, tal como lo explica Lacan en sus Escritos: *"...es que el desplazamiento del significante determina a los sujetos, en sus actos, en su destino, en sus rechazos, en sus cegueras, en sus éxitos y en su suerte, a despecho de sus dotes innatas y de su logro social, sin consideración del carácter o el sexo, y que de buena o mala gana, seguirá el tren del significante como armas y bagajes, todo lo dado de lo psicológico."* (pág. 24). En el seminario de la Angustia Lacan (1962) define cómo es que se da la estructuración de la relación del sujeto con el significante, a través de una pregunta, que en un primer momento se refiere al ser en relación con el deseo, y en un segundo momento, al tener, en relación con la falta, pregunta que se da en la dialéctica del deseo de la madre: *"Che vuoi", "Qué me quiere" "Qué quiere él (Otro) en lo relativo a ese lugar del yo"* (Sesión del 14 de noviembre de 1962, pág. 2); pregunta que marca el punto de inicio del sujeto, como ser deseante, y a partir de lo cual el significante iniciará toda una larga serie de desplazamientos, que determinarán el ser del sujeto.

2.2.4. La Palabra en el Síntoma y el Síntoma en la Palabra.

En su Seminario R.S.I. Lacan (1974) define el síntoma como el efecto de lo simbólico en lo real, (pág. 12) es decir como el efecto del lenguaje en el cuerpo.

Pues la palabra, como expresión del inconciente también se traduce en síntoma, Lacan (1953) retoma la teoría Freudiana para plantearlo y dice: *"Freud nos muestra que la palabra, a saber la transmisión del deseo puede hacerse reconocer a través de cualquier cosa, con tal que esa cualquier cosa esté organizada como un sistema simbólico."* (pág. 354). De aquí que los síntomas *hablen* y que sea posible el análisis de otras manifestaciones del inconciente, como los sueños, los lapsus, y cualquier otra producción simbólica de los seres humanos como el juego y el dibujo, ya que éstos no son una traducción directa del deseo, sino que cobran función de significantes, que siempre van a remitir a otros significantes que dan cuenta del ser del sujeto, de su falta y de su deseo.

Lacan (1989) en los Escritos reconoce que la palabra, no es autónoma, sino que está sometida al lenguaje y dice: *"Las palabras están atrapadas en todas las imágenes corporales que cautivan al sujeto; pueden preñar a la histérica, identificarse con el objeto del penis-neid, representar el flujo de la orina de la ambición uretral, o el excremento retenido del*

gozo avaricioso. Más aún las palabras pueden sufrir ellas mismas las lesiones simbólicas, cumplir los actos imaginarios de los que el paciente es el sujeto." (pág. 289). En el Seminario de Las Psicosis, en la sesión del 11 de enero Lacan (1956) comenta que la neurosis es una palabra que se articula en los síntomas. Posteriormente en su seminario del 14 de marzo del mismo año señala que todo lo que tiene que ver con el ámbito analítico está estructurado como un lenguaje, en tanto que presenta la duplicidad del significante y el significado, y son una expresión de lo inconciente, dado que en las neurosis, los síntomas se organizan y cobran valor de formulación, reformulación e insistencia acerca de algo de lo inconciente que busca su expresión. En la sesión del 30 de junio de 1954, ya había considerado este modo de expresión de lo inconciente diciendo que la palabra expresada en el error, la equivocación, el sueño, es una palabra que insiste en ser reconocida: *El descubrimiento Freudiano nos conduce pues a escuchar en el discurso esa palabra que se manifiesta a través o incluso a pesar del sujeto. El sujeto no nos dice esta palabra con el verbo sino con todas sus restantes manifestaciones. Con su propio cuerpo el sujeto emite una palabra, que como tal, es palabra de verdad, una palabra que ni siquiera sabe que emite como significante, porque siempre dice más de lo que quiere decir, siempre dice más de lo que sabe que dice*" (pág. 387). El 14 de marzo de 1956 al referirse a los síntomas dice: *"cualesquiera que sean sus cualidades, su naturaleza, el material del que han sido tomados prestados, éstos cobran valor de formulación, de reformulación, de insistencia inclusive de esa pregunta."* (pág. 242-243). La pregunta a que hace alusión, es aquella relacionada con el ser, por lo que eso que insiste, en formularse sin duda es el significante, eso que habla a través de los síntomas, y que Freud nombra automatismo de repetición. Esta insistencia del significante se observa en el análisis, donde la verdad del sujeto surge a través del error, de la equivocación, del lapsus; Lacan (1954) en el seminario del 30 de junio señala: *"...en el análisis, la verdad surge por el representante más manifiesto de la equivocación: el lapsus... nuestros actos fallidos son actos que triunfan, nuestras palabras que tropiezan son palabras que confiesan. Unos y otros revelan una verdad de atrás. En el interior de lo que se llama asociaciones libres, imágenes del sueño, síntomas, se manifiesta una palabra que trae la verdad. Si el descubrimiento de Freud tiene sentido, solo puede ser éste: la verdad caza al error por el cuello de la equivocación."* (pág. 386). En el seminario del 29 de junio de 1955, añade: *"El síntoma es en sí mismo de punta a punta, significación, esto es verdad, verdad*

puesta en forma. Se distingue del indicio natural por el hecho de que ya está estructurado en término de significado y significante, con lo que esto implica, o sea el juego de significantes. En el interior mismo de lo concreto del síntoma, ya hay precipitación en un material significante. El síntoma es el revés de un discurso.” (pág. 472). Es decir que a través de los síntomas el sujeto habla, emite un mensaje, que no conoce, del que no sabe, pero que remite a significantes que se muestran a través de otro significante y por medio de la cual el sujeto como tal se expresa, ante el Otro.

2.2.5. El Otro en las neurosis y psicosis.

En la sesión de 14 de marzo, Lacan (1956) establece una relación manifiesta del lenguaje con las neurosis, niega que dichas neurosis estén determinadas por lo vivido, por las perturbaciones en las relaciones de objeto en las etapas pregenitales del desarrollo de la libido, y afirma que la neurosis tiene que ver con un elemento del lenguaje, en el orden del significante; del discurso en el que el neurótico se inserta como sujeto. Refiriéndose a éstos aspectos que definen al ser en relación a ese gran Otro, dice: *“ Les hable del Otro de la palabra en tanto el sujeto se reconoce en él, y en él se hacer reconocer. Ese es en una neurosis el elemento determinante, y no la perturbación de tal o cual relación oral, anal o inclusive genital.” (pág. 239).* El 5 de diciembre de 1962, en el Seminario de la Angustia, hace referencia a la relación con el Otro, en tanto castrado, como aspecto definitivo en el desarrollo de la neurosis: *“El neurótico retrocede no ante la castración, sino por hacer de su castración la propia, lo que le falta al Otro, A, por hacer de su castración algo positivo que es la garantía de esa función del Otro, ese Otro que se escurre en la remisión indefinida de las significaciones, ese Otro donde el sujeto no se ve más que como destino... que se pierde en el Océano de las historias. ¿Y que son las historias sino ficción? Que cosa puede asegurar una relación del sujeto con un universo de significaciones sino el hecho de que en alguna parte hay goce? Y solo puede asegurarlo por medio de un significante, significante que forzosamente falta.” (pág. 25).*

A lo largo del Seminario de Las Psicosis, Lacan (1955) desarrolla la idea de que la neurosis está estructurada como una pregunta acerca del ser del sujeto, que lo que está en juego en la neurosis es precisamente una pregunta en relación al significante, la cual se

despierta en una forma simbólica y desencadena los síntomas que se organizan en torno a esa pregunta y cobran valor de formulación, reformulación y de insistencia de esa pregunta que busca su expresión. Pregunta que organiza y reordena toda la vida del sujeto. En el seminario del 21 de marzo de 1956, dice: *“La tónica Freudiana del yo muestra como una histérica, como un obsesivo, usa de su yo para hacer la pregunta, es decir, precisamente para no hacerla. La estructura de una neurosis es esencialmente una pregunta.”* (pág. 249). Y lo ejemplifica con el análisis de Dora, en dónde la pregunta fundamental que organiza todo su mundo subjetivo va en el sentido del *¿Qué es ser una mujer?*, lo cual lleva a la pregunta del *¿quién desea en Dora?* Y por ende al lugar del Otro, lo cual no fue abordado por Freud, quien se preguntaba sobre el *¿Qué desea Dora?* En el caso de la neurosis obsesiva, la pregunta va en el sentido de saber sobre el *Amo absoluto*, sobre la muerte. Lacan (1956) señala: *“Cada neurosis reproduce un ciclo particular en el orden del significante, sobre el fondo de la pregunta que la relación del hombre al significante en tanto tal plantea.”* (pág. 256). Mientras que ésto sucede en la neurosis, y el neurótico está sujeto a las determinaciones del lenguaje, y ocupa un lugar en el discurso por intermedio del significante, el psicótico es habitado, poseído por el lenguaje, que lo desborda; el psicótico está en una relación de exterioridad con respecto al lenguaje. Para explicar ésto, Lacan (1956) emplea la noción de *Verwerfung* (desestimación) teorizada por Freud, y desarrolla el concepto de *Forclusión del Nombre-del-Padre* o del *Significante Primordial*. Lacan (1988) en su artículo *De una Cuestión Preliminar a Todo Tratamiento Posible de la Psicosis*, señala: *“La verwerfung será pues considerada por nosotros como perclusión del Nombre-del-Padre, puede pues responder en el Otro un puro y simple agujero, el cual por la carencia del efecto metafórico provocará un agujero correspondiente en el lugar de la significación fálica.”* (pág. 540). Y añade que la psicosis se desencadena cuando el Nombre-del-Padre que no ha llegado nunca al lugar del Otro, es llamado allí en oposición simbólica al sujeto. Por lo que ante la falta de ese Significante Primordial, se abre una brecha en el significado, que dará lugar una proliferación de lo imaginario hasta alcanzar un nivel donde el significante y el significado se estabilizan en la metáfora delirante. En el Seminario de Las Psicosis, se observa el desarrollo de estos planteamientos, en la sesión del 18 de enero de 1956, menciona: *“Todo parece indicar que la psicosis no tiene prehistoria. Lo único es que cuando, en condiciones especiales que deben precisarse, algo aparece en el mundo exterior que no fue*

primitivamente simbolizado, el sujeto se encuentra absolutamente inerme, incapaz de hacer funcionar la verneinung con respecto al acontecimiento. Se produce entonces algo cuya característica es estar absolutamente excluido del compromiso simbolizante de la neurosis, que se traduce en otro registro, por una verdadera reacción en cadena a nivel de lo imaginario... El sujeto, por no poder en modo alguno restablecer el pacto del sujeto con el otro, por no poder realizar mediación simbólica alguna entre lo nuevo y él mismo, entra en otro modo de mediación, completamente diferente al primero, que sustituye la mediación simbólica por un pulular, una proliferación imaginaria..." (pág. 126-127). En la psicosis por tanto se dan trastornos en el lenguaje, que se observan en el delirio. En el Seminario del 30 de noviembre, Lacan (1955) señala que a nivel del significante, el delirio se distingue por los neologismos, los cuales se caracterizan porque la palabra remite a una significación en sí misma. Observándose dos tipos de neologismos: La palabra clave y el estribillo, la palabra clave colma la significación, mientras que el estribillo está vacío de ella, ya no remite a nada, es un repetir, sin sentido.

2.2.6. La palabra en el análisis.

Lacan, en su Seminario del 12 de mayo de 1954, habla del análisis como un pacto entre dos sujetos, en cuya relación se trata en un primer momento de *desatar las amarras de la palabra*, a fin de que pueda surgir la palabra verdadera, la palabra como la dimensión a través de la cual el deseo es integrado al plano simbólico, por lo que en el análisis, la palabra cobra la función de demanda, que se dirige al Otro, a fin de reconocerse como sujeto deseante; palabra cuya finalidad reside en formular el deseo ante el Otro; en la persona del analista.

Lacan (1953) plantea que el objeto del análisis, es que la palabra sea dicha y se historicice, es decir se encarne en la historia del sujeto; menciona: "*si esta palabra está amordazada y latente en los síntomas del sujeto, debemos o no liberarla como a la bella durmiente del bosque?*" (pág. 274). Pues es, a través de la palabra en el análisis, en cuanto dirigida al Otro, que el sujeto puede reconocer su ser como sujeto y nombrar su deseo, tal y como lo plantea Lacan en la sesión del 14 de marzo de 1956: "*La palabra clave, solución de un enigma, función problemática se sitúa en el Otro, por cuyo intermedio toda palabra plena se realiza, ese tú eres en que el sujeto se sitúa y se reconoce.*" (pág. 230). Ante ello cobra

importancia la escucha psicoanalítica que permitirá establecer el momento preciso de la intervención analítica a fin de que la puntuación o la escansión, cumplan su función de corte sincrónico que de lugar al sentido: *“No es entorno, ni alrededor, ni antes ni después, sino en el momento preciso en que lo que está por despuntar en lo imaginario está a la vez presente en la relación verbal con el analista, cuando la interpretación debe hacerse a fin de que pueda ejercer su valor decisivo, su función mutativa. ¿Qué significa esto? Que se trata del momento en que lo imaginario y lo real de la situación analítica se confunden entre sí... El deseo del sujeto está allí, en la situación, a la vez presente e inexplicable.”* (Lacan, 1953, pág. 279). Por tanto la intervención analítica se realiza en el nivel de la palabra, pero no de la palabra del yo, sino de la palabra en tanto plena, es decir de aquella palabra que irrumpe y solo se muestra a través del error, del lapsus ó del olvido.

En relación a la cura plantea que el síntoma en psicoanálisis *“tiene que vérselas con algo que es la traducción en palabras de su valor de verdad”* (Lacan, 1971, pág. 27). Dado que es a través del discurso en el análisis que el sujeto habla de lo más verdadero de sí, de aquello inconciente que insiste por hacerse reconocer. Y en tanto que el síntoma es portador de esa palabra que necesita articularse.

En la transferencia también se hace presente todo lo relacionado con la función de la palabra, siendo éste un campo privilegiado para el despliegue de la palabra verdadera, en la sesión del 23 de junio de 1954, señala que la función de la transferencia consiste en tomar una posición en la que el discurso aparente ceda su lugar al discurso del inconciente, relación analítica, en la que el discurso inconciente toma como soporte para su revelación al discurso del yo que tropieza. A su vez señala que tanto la transferencia, como todo aquello que se relaciona con el análisis tiene un sentido de palabra, a través de la cual el sujeto se hace reconocer. En la sesión del 16 de junio del mismo año afirma: *“un acto es una palabra”* (pág. 356), refiriéndose a la palabra que se expresa en los sueños, el Acting-Out o el Acting-In, como palabra que se dirige al Otro, es decir al analista en cuanto representante de ese Otro.

La función de la palabra en el proceso analítico, es claramente expresada por Lacan (1953) cuando señala que la transferencia es el acto de la palabra y añade: *“cada vez que un hombre habla a otro de modo auténtico y pleno hay, en el sentido propio del término, transferencia, transferencia simbólica.”* (pág. 170).

En su seminario sobre la Transferencia, Lacan (1960), explica la relación transferencial mediante la metáfora del amor, para ello retoma el *Banquete* de Platón. Logrando extraer de su lectura, la expresión de lo que es, el amor de transferencia. En el análisis de dicha obra logra desentrañar la relación dialéctica entre el amante *erastés* y el amado *erómenos*, considerando al amante como el sujeto deseante, y al amado como aquél que tiene el objeto del deseo. Así también su seminario del 10 de junio de 1964, señala: “*La transferencia es un fenómeno esencial, ligado al deseo como fenómeno nodal del ser humano, y que fue descubierto antes de Freud. La transferencia quedó perfectamente articulada, y con extremo rigor, en un texto donde se discute sobre el amor, el Banquete de Platón.*” (pág. 239).

En el Banquete, Lacan observa un momento privilegiado que ejemplifica lo que es la experiencia analítica, y es precisamente el momento en que Alcibiades entra en escena. Hasta ese momento los sabios habían hablado y hecho elogios del amor, pero su discurso había sido eminentemente teórico, filosófico, (palabra vacía desde la perspectiva de Lacan), hasta que al entrar Alcibiades, irrumpe la palabra plena, se hace presente lo esencial, ya no se trata de la comunicación del saber filosófico sobre el amor, sino de la expresión de un saber sobre el amor. Y ese amor que Alcibiades experimenta hacia Sócrates radica en el encanto que *la palabra* de Sócrates encierra, porque él, posee el *agalma*, es decir aquello que sin saber Alcibiades, qué es, representa su objeto de deseo. En esta metáfora lo que Lacan lee, es que para Alcibiades, Sócrates representa el saber, pero que, a su vez Sócrates se coloca en el lugar del no saber, lo cual remite al concepto del Sujeto supuesto Saber; qué es lo que hace que la metáfora se produzca. Julien (1992) la resume en tres tiempos, los cuales implican un cambio de posiciones de erastés a erómenos, y de éste nuevamente a erastés: primero, la metáfora supone algo previo que radica en el deseo del analista en tanto erastés, pues es el analista quien ocupa el lugar vacante del deseo del Otro, siendo éste el momento en que el amado se pregunta *¿che vuoi?*, pues no sabe que hay en él, que lo constituye como erómenos, por lo que, la condición indispensable para la transferencia está en el deseo, que es lo que da lugar a la metáfora del amor. En el segundo tiempo, Alcibiades demanda, confiesa su amor por Sócrates, a fin de recibir un signo de su amor, momento en que el analista al igual que Sócrates, no responde, lo cual da lugar al cambio de posiciones, ya que si el analista respondiera como erastés, el analizante permanecería siendo el erómenos, esta no respuesta,

permite que el erómenos devenga erastés, dando lugar al tercer tiempo o realización de la metáfora, en la que Sócrates por intermedio de la palabra, remite a Alcibíades en cuanto erastés, a su verdadero deseo.

El fin de análisis es también considerado un fenómeno de la palabra, en el que, el analizante por medio de la palabra integra su deseo, y se reconoce como sujeto, siendo entonces por la palabra, y a través de palabra en el análisis, que el sujeto puede acceder a la palabra verdadera, y descubrir a que Otro está dirigida. Lacan lo ejemplifica en la sesión del 25 de mayo de 1955, retomando lo dicho por Freud: *“Wo Es war, soll Ich werden”* (Allí donde el ello estaba, allí el ego debe estar) y dice: *“Tomen a este Es como la letra S. Allí está, siempre está allí. Es el sujeto. Se conoce o no se conoce. Esto ni siquiera es lo más importante: tiene o no tiene la palabra. Al final del análisis es él quien debe tener la palabra, y entrar en relación con los verdaderos Otros. Ahí donde el S estaba, ahí el Ich debe estar.”* (pág. 370). Esto lo aclara más adelante: *“...significa que el yo se convierte en lo que no era, significa que llega al punto donde está el sujeto.”* (pág. 479). Posteriormente amplía estas ideas y dice: *“El sujeto descubre por intermedio del análisis su verdad, es decir, la significación que cobran en su destino particular esos datos de partida que le son propios y que podemos decir que son lo que le tocó en suerte... lo que el análisis revela al sujeto es su significación. Esa significación es función de cierta palabra, que es y no es palabra del sujeto: él recibe esa palabra ya totalmente hecha, es su punto de pasaje.”* (pág. 480). Con ello Lacan se refiere al hecho de que el sujeto en análisis completa su historia imaginaria, nombra y reintegra sus deseos en el orden de lo simbólico, y se ubica en el discurso universal (Lacan, 1953), por lo que ahora los significantes ya no estarán amordazados, sino vigentes y continuarán desplazándose en el devenir histórico del sujeto.

2.2.7. Escritura de la palabra.

En su Seminario *Aun*, de 1972-1973, Lacan despliega su modelo de explicación de la teoría psicoanalítica mediante el empleo del nudo borromeo, modelo que en cuanto tridimensional, permite comprender los diferentes planos de las dimensiones de la realidad humana, por medio de los nudos Lacan explica conceptos ya elaborados acerca del psicoanálisis y desarrollados en sus anteriores seminarios, este modelo es para Lacan una

forma nueva de dirigir su enseñanza. Por medio de los lazos del nudo borromeo ejemplifica cómo por la juntura del lazo de lo simbólico con el círculo de lo imaginario se forma un campo que produce el *sentido*; la significación, y cómo del lazo entre lo simbólico y lo real se expresa el *goce fálico*, mientras que del lazo del real y el imaginario surge el *agujero*, la falta; todo lo cual son manifestaciones de los procesos psicoanalíticos ampliamente teorizados mediante la palabra hablada y escrita ó a través de matemas, sin embargo Lacan tuvo la necesidad de hablar del psicoanálisis con otra modalidad de la palabra, con la palabra hecha acto en el nudo borromeo. Es por ello que consideramos adecuado abordar su seminario del *Sinthome*, a fin de aprehender esta otra forma de hablar sobre el psicoanálisis.

En los últimos años de su enseñanza, en el Seminario del *Sinthome*, (sintoma) hace alusión al *sánthoma*: *síntoma, santo-hombre o Nombre-del-Padre*, como el cuarto elemento que da consistencia y liga lo real, lo simbólico y lo imaginario, permitiendo así que el sujeto se sostenga. Elabora todo un desarrollo acerca de cómo es que el elemento *sinthome* está ligado con el inconciente, con aquello que tiene que ver con el sujeto; en un anudamiento en que lo real no tiene existencia más que al encontrar, en lo simbólico y en lo imaginario su sostén; dado que lo imaginario es lo que da consistencia al *agujero*, es decir al deseo, a la falta, a lo inconciente y por ende al sujeto, en cuanto elementos esenciales de lo simbólico; siendo estas tres dimensiones una unidad y una misma consistencia, en la que el *sinthome* se halla plegado a lo simbólico, y que Lacan (1975) ejemplifica por medio del nudo borromeo. Dice: “...es el hecho de que las tres arandelas participan de lo Imaginario en tanto consistencia, de lo Simbólico en tanto agujero, y de lo Real en tanto que exi-sistiendo a ellos.” (Seminario del 16 de diciembre, pág. 16).

Lacan (1975) en su seminario del *Sinthome*, aún cuando ha reconocido el valor de la pulsión y del cuerpo como conceptos psicoanalíticos y en sus seminarios de *la Angustia*, (1962), y *Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis* (1964) entre otros, prioriza estos aspectos da igualmente un lugar privilegiado a la palabra, en la estructuración de la neurosis, en el proceso analítico y en todo lo concerniente al psicoanálisis; en la sesión del 9 de diciembre de 1976, menciona: “es en tanto que él (sintoma) está enganchado al lenguaje que el síntoma subsiste, al menos sí creemos que por una manipulación llamada interpretativa, jugando sobre el sentido podemos modificar algo en el síntoma.” (pág. 13).

En la sesión del 16 de diciembre de 1975, explica en relación al nudo borromeo, lo siguiente: “...es en tanto que el *sinthome* se enlaza con el inconciente y que lo imaginario se liga con lo real, que tenemos que hacer con algo de lo cual surge el *sinthome*”, (pág. 14). Releyendo esta frase, resulta confuso saber a qué remite la palabra *sinthome*, dependiendo del lugar que ocupa en el párrafo, considerando que a lo largo de su seminario Lacan juega con la palabra empleándola en el sentido de *síntoma*, y en el de *Saint-homme* tal pareciese que ese *sinthome* que se enlaza al inconciente estuviese referido al Otro, al discurso del Otro, a aquello que tiene que ver con el lugar en el discurso, con el deseo del Otro, es decir que hace alusión al Nombre-del-Padre; y que el segundo término se relaciona con el síntoma como aquello a lo que en el análisis se interroga, y que a fin de cuenta, no son sino una y misma consistencia.

El 13 de enero de 1976, Lacan se pregunta sobre qué es el análisis, concluyendo que es la respuesta a un enigma, que es encontrar el sentido; sentido que surge de un campo entre lo imaginario y lo simbólico, al anudar lo imaginario y el saber inconciente, mientras que el empalme entre el enlace del síntoma y el real da lugar al goce, al goce de saber, que Lacan plantea de la siguiente manera: “*Volver posible este goce es lo mismo que, lo que escribiré: /J' ouis-sens / Jouissance / goce y / J'ouis-sens /, oigo-sentido*”. Goce que en el analizante es la posibilidad de saber, de encontrar un sentido que le permite reconocerse en cuanto que llega a saber de su ser como sujeto y de su deseo en tanto falta. Y para el analista el sentido tendría que ver con su posición de artefacto, con lo que Lacan (1976) expresa cuando dice: “*Encontrar un sentido implica saber cual es el nudo y empalmarlo gracias a un artificio.*” (pág. 13).

Esta forma de enseñanza del psicoanálisis, mediante la topología del nudo, podemos considerarla una escritura de la teoría, en tanto cumple la función de la letra (Lacan, 1972, pág. 38) pues podemos recurrir a ella, para leer, aquello del psicoanálisis a lo que no le basta la palabra verbal para expresarse, y que Lacan emplea en su Seminario *Encore* (1972-1973), y desarrolla ampliamente en el Seminario *R.S.I.* (1974-1975) así como en *L'e Sinthome* (1975-1976).

Finalmente, después de haber realizado este recorrido por algunos de los Seminarios y Escritos de Lacan, para contestar a las interrogantes acerca de la función y campo del lenguaje y la palabra en el psicoanálisis, concluimos conforme a su enseñanza que la palabra

es el elemento que anuda las dimensiones del real, imaginario y simbólico, siendo el lenguaje él que le da consistencia en la constitución del sujeto.

La lectura de la obra Lacaniana a través del recorrido por algunos de los Seminarios de Lacan, de sus Escritos y su Escritura (el nudo borromeo), nos permitió reconocer en ella un campo abierto para la reflexión de la práctica clínica. En el problema que nos ocupa, el hecho de revisar la conceptualización que Lacan desarrolló en relación al campo y función de la palabra e identificar en su enseñanza aquello que más ilustra su teorización nos dió la posibilidad de establecer un sustento teórico para la revisión y análisis de los casos clínicos que a continuación se presentan.

3. ¿PRESENTACION? O ¿ANALISIS DE CASOS CLINICOS? Y REVISIÓN DE CONCEPTOS

"Dinía que los niños nos condujeron al psicoanálisis en la medida que aceptábamos sostener nuestra escucha. Para nosotros ellos eran los depositarios de un saber inconciente sobre el cuerpo y sobre el Otro. Estábamos capturados con ese saber de una manera directa y con nuestra propia infancia reactivada."

*Martine Gauthron
El niño y el psicoanalista.
Litoral, 1991*

3.1. Jorge. Una mirada

Jorge, tiene cinco años con cinco meses. Lo envían de su Jardín de niños al Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar, en el mes de septiembre de 1993, porque no habla, ni parece comprender lo que se le dice. A los tres años se le habían realizado estudios clínicos por presentar convulsiones, los cuales reportaron inmadurez bioeléctrica, nula reacción a la audioestimulación, e irritación cortical bitemporal con organización difusa.

En su expediente psicopedagógico se señala como motivo de consulta: bajo nivel de comprensión, ausencia de lenguaje verbal, privación afectiva e intento de violación por parte de un hermano mayor.

Al presentarse a la consulta se le observa muy sucio en su ropa y cuerpo, despeinado y con un corte pelo que demuestra que sólo le cortaron mechones de pelo en forma irregular, sus ojos son grandes y se ven desorbitados y ligeramente desviados, tiene un aspecto físico de desnutrición por su delgadez, color de piel pálido y manchas blancas en el rostro; camina lentamente y con movimientos torpes, aletargados, y frecuentemente choca con los objetos y cae; aún no controla esfínteres.

Se muestra tímido, asustado, no habla y parece no comprender cuando se le dirige la palabra.

En la impresión diagnóstica se señala una gran dificultad para la ubicación espacio-temporal; desinterés para interactuar con el medio físico y social; inhibición en la conducta motora y ausencia de lenguaje oral.

El diagnóstico psicopedagógico reporta retraso grave en la madurez visomotora y conceptual y las pruebas gráficas aplicadas resultan incuantificables, ya que sólo realiza garabatos en forma de flechas.

Los estudios del Laboratorio de Neurofisiología para la Educación Especial, reportan inmadurez neurológica y descartan sordera.

En el mes de septiembre se integra a las terapias de lenguaje, psicomotricidad y grupo permanente de estimulación múltiple. Inicia su tratamiento en psicoterapia en el mes de noviembre con sesiones semanales de 50 minutos.

El universo del lenguaje.

Su relación con la analista se inicia desde el diagnóstico pedagógico, el cual se lleva a cabo al inicio del ciclo escolar, desde entonces y en las cinco primeras sesiones de psicoterapia Jorge presenta un mutismo total, tampoco llora como lo hacen otros pequeños al llegar a un ambiente extraño, mira a la terapeuta a los ojos y baja la cabeza, es el único indicio de que no se trata de un niño autista. Por lo general permanece indiferente, sentado en su silla y mirando a la mesa mientras que la terapeuta le habla o realiza ante él alguna actividad como dibujarle o moldearle algo con plastilina, otras veces le mueve carritos o los muñecos simulando algún juego. El no participa ni expresa emoción alguna. A continuación se detalla lo ocurrido en una de las sesiones:

Sexta sesión. – “Le pido a Jorge que dibuje una familia, parece no entender la consigna; trato de explicarle lo qué es una familia. Y yo le dibujo a cada uno de los miembros

de ella, mencionando mientras los trazo: "*Este es el papá*", "*ésta es la mamá*", "*éste eres tú*", "*éstos son los hermanos*". Le dibujo una familia y le regalo la ilustración. Después le pido dibuje el también a su familia y le brindo papel y lápiz. No muestra expresión emotiva alguna, no se si me haya comprendido, sólo toma de manera automática su lápiz y empieza a trazar garabatos circulares (anexos: dibujo N° 1). Se observa cierto avance en el desarrollo gráfico con relación a los dibujos realizados durante el diagnóstico en que únicamente trazó líneas rectas, pues ahora realiza garabatos circulares, los cuales corresponden a un nivel más evolucionado de la producción gráfica, lo cual lo atribuyo al hecho de estar en convivencia en su grupo con otros pequeños que dibujan. La evaluación de su dibujo muestra una seria dificultad para establecer límites entre las formas dibujadas que se sobreponen y se mezclan unas con otras ¿es está una forma de expresar su confusión en cuanto a percatarse de su propia identidad en relación a la percepción de los otros?

Mientras que Jorge raya, yo observo, y siguiendo los impases de sus trazos imagino que los tres grupos de círculos representan al padre, la madre y a él mismo; y así los nombro ante él, dándole una representación simbólica a los trazos esbozados.

Me dirijo a él diciéndole: *¡Ah!! Éste, ¿es tu papá? ¿Dibujado?.* Lo nombro. Lo afirmo e interrogo a la vez. Al interrogarle, le doy a él la palabra, para que sea él quien lo afirme o lo niegue. Oposición que por su carácter dialéctico conduce al plano simbólico, al fenómeno del ser o no ser, de la presencia y de la ausencia, del estar ahí del *otro* en tanto dibujado y de no estar por cuanto que está ausente, lo cual ya es un fenómeno del lenguaje. Jorge me mira asintiendo. Y continúa dibujando, mientras yo voy nombrando sus siguientes trazos como la representación de la madre y de él mismo.

Al intervenir de esta manera no tenía una intención clara del por qué lo hacía, pero al hacer la lectura de lo ocurrido e intentar teorizar lo que allí estaba pasando, salta a la vista que esta experiencia le permitió a Jorge ir accediendo al mundo del lenguaje, e ir organizando a través del símbolo su mundo imaginario. El dibujo le permite llevar al plano simbólico la realidad que se le presenta confusa y desorganizada, y poder hacer suya la capacidad de representarla.

Fenómeno de espejo.

Jorge es el quinto de seis hermanos, los cuales son cada uno de padre diferente. A quien Jorge reconoce como su padre es un hombre imposibilitado para caminar, según versión de la madre por secuelas de alcoholismo, síntoma que requeriría ser abordado para su lectura, dado que según los médicos del Seguro Social donde es atendido no existen causas orgánicas que impidan el movimiento de sus piernas. A la fecha éste vive con su familia paterna debido a que la madre de Jorge no quiso hacerse cargo de él ante su incapacidad. Jorge vive con su madre, hermanos, su abuelo y su abuela y una tía materna, estas dos últimas sufren a decir de la madre de problemas mentales. .

Antes de las vacaciones de Navidad, se invitó a los padres de los niños en terapia a una *Matrogimnasia*, a la madre de Jorge entre ellos. La matrogimnasia es una actividad psicopedagógica que forma parte del Programa de Educación Preescolar en el Estado y se fundamenta en la disciplina de la Psicomotricidad, cuyos principios teóricos descansan en el supuesto de que el desarrollo intelectual y emocional se dan a través de la conciencia del cuerpo propio y del movimiento. En las actividades de la matrogimnasia la madre participa en relación estrecha con su hijo.

En esta ocasión una de las actividades consistió en que las madres recostaran a sus hijos sobre un pliego grande de papel y dibujaran el contorno del cuerpo del niño, para después trazar dentro, los rasgos de su rostro y cuerpo. Esto implicó que la madre de Jorge observase detenidamente a su hijo para poder dibujarlo. Mientras lo observaba dijo en voz alta a manera de justificación por no iniciar la actividad al mismo tiempo que las otras madres: *“No he visto bien a mi hijo... No lo conozco bien”*. Y lo miró.

¿Qué sucedió entonces? ¡Fenómeno de espejo!

¿Qué vio la madre de Jorge, en él?

¿Qué ve Jorge en la mirada de su madre sobre él?

¿Qué efecto ocurre en la madre? que la hace exclamar llorando: *“No importa que me corran de mi trabajo, con tal de estar con mi hijo. Y sentirlo como ahora, por primera vez”*. *“Nunca me había fijado en él”*.

El significante.

¿Qué de la mirada de su madre, hace que Jorge pueda mirarse a sí mismo?

Después de vacaciones, en la sesión del 12 de enero, Jorge puede elegir juguetes, no habla, ni emite sonidos. Pero manifiesta intencionalidad, puede elegir. Enseguida se describe lo ocurrido en dicha sesión.

Sesión del 12 de enero: “Jorge se dirige al estante de los juguetes y toma una camioneta roja, un carro negro, un muñeco de plástico negro (luchador), un vaquero y una pistola y los lleva a la mesa.

Hace rodar los carritos y los voltea con las ruedas hacia arriba. En ese momento yo no pude entender que me estaba diciendo. Sin embargo es claro que está empleando la posibilidad de representación. ¿Se representa a sí mismo? ¿Es él tendido boca arriba en la experiencia vivida con su madre en la matrogimnasia?

Se le caen unos juguetes, intenta levantarlos con los pies, no lo logra, no se levanta y los deja en el suelo, los deja allí. (Yo pienso: ¡Que flojo!) No interpreto, pero tampoco lo escucho, su palabra queda en el aire. ¿Tendría acaso que ver con su padre que no camina, que no usa los pies? Jorge intenta usar los pies para jalar sus objetos, sus juguetes, lo que eligió. Pero no lo logra y los deja.

Veo el reloj. Todavía nos queda media hora. El se ha quedado quieto. Ahora soy yo la que intervengo. En lo anterior no he podido escucharlo. Todavía tenemos tiempo. Dibujo una figura humana, le digo en relación a lo dibujado: “Es tu mamá” y nombro los elementos del cuerpo mientras los trazo. Cuando termino mi dibujo le doy a él un lápiz. Me sorprende dibuja un cuerpo humano con cabeza, ojos, boca y oreja, manos y pies (anexos: dibujo N° 2).

Me dirige sonidos, balbuceos, palabras ininteligibles pero al fin palabras. Que yo no logro entender.

Después de esto toma la pistola y la pone sobre la hoja, trata de rayar por los bordes; no entiendo lo que trata de hacer. Toma el muñeco, lo coloca sobre la hoja y dibuja su contorno (anexos: dibujo N° 3).

¡Ahora lo entiendo! Está representando la experiencia vivida con su madre, el encuentro con la mirada de ella y me lo comunica. Jorge está inserto en el mundo del lenguaje, aunque no ostente la palabra articulada, es capaz de representar. Su mundo imaginario puede ser simbolizado a partir del dibujo, y puede dirigirme su palabra. Con su representación gráfica Jorge busca hacerse reconocer ante mí como sujeto y a través de esta producción hace uso de la palabra. Con su representación de la escena vivenciada en el encuentro con su madre me hace partícipe de su experiencia de personación. Yo sólo atino a decir *¡Ah! Eres tú. Así te dibujo tu mamá ¿Te acuerdas?* ”

Aquí resulta importante destacar el valor que representa la situación de escucha analítica si consideramos que lo que da significatividad a la experiencia es la posibilidad de poderla simbolizar. La vivencia de reconocimiento que Jorge ha tenido con su madre ha sido sin lugar a dudas fundamental, pero lo que le da sentido es la posibilidad de integración simbólica, que pudo ser realizada en cuanto hubo alguien a la escucha de la palabra de Jorge. Alguien a quien el pudiese dirigir su palabra.

Jorge a través de un medio simbólico, del medio de representación que es el dibujo, da cuenta, de que es un sujeto de la palabra.

¿Y de la palabra de la madre?

Ella ha dicho: *“Nunca me había fijado en él”*. ¿Qué sentido expresa esta frase de la madre? Algo revela del lugar de Jorge como sujeto. ¿Es qué acaso no le había dado ella un lugar en su discurso? Pero Él tiene un nombre: *Jorge Luis*, su madre le puso el mismo nombre de su patrón, al que ella no conoce personalmente, sólo sabe de él por su nombre, que es precisamente Jorge Luis X; un prominente político y rico industrial de la localidad (ella trabaja como afanadora en unas oficinas públicas que dependen de este funcionario).

¿Pero no acaso también a la mascota se le pone el nombre del futbolista o artista idealizado? Y aunque en la interrelación que hasta hace poco vivían Jorge y su madre, éste no era tomado en cuenta y no era visto como sujeto; tanto que la madre expresa que no se *fijaba en él*, algo del deseo de ella está presente en el nombre que le asigna y algo de su falta se vislumbra en el respeto y admiración que ella siente, por el portador del nombre que elige para nombrar a su hijo, lo cual da cuenta de que El Nombre-del-Padre no está forcluido.

A partir de la experiencia de encuentro de mirarse una a otro y otro a una , la palabra de la madre ejerce un efecto constitutivo en Jorge.

En las siguientes sesiones Jorge parlotea eufórico, emite sonidos ininteligibles, uno tras otro en una secuencia lineal, como si se tratase de un discurso:

Sesión del 10 de febrero: “Al entrar a la sala de juego, Jorge se tropieza con una silla y cae. Va hacia los juguetes y elige cinco animales, imita con ellos un juego de lucha entre el toro y un elefante, luego los forma todos en hilera; el toro, elefante, tortuga, caballo y venado, y enseguida los tira. Hago referencia a que él se cayó al entrar. “¡Ay! se caen los animales. Tú también te caíste cuando llegaste”. Pronuncia dos palabras que yo interpreto como *Mamá y corre*. Al articular los sonidos que interpreto como *corre* desliza los animales por el piso haciéndolos avanzar, luego los tira y finalmente los vuelve a formar.”

Durante varias sesiones juega y parlotea sin parar, no se logran entender sus emisiones vocales, las cuales no son precisamente un balbuceo. Mientras juega se ensimisma a tal grado, que los estímulos externos no lo distraen en lo absoluto. Se observa su especial predilección por el recortado de diversas figuras, que posteriormente pega con gran empeño. Su insistencia en recortar la interpreto como el acto de recortarse como ser diferenciado y personal, es decir como sujeto.

Por mucho tiempo (varias sesiones) deja de parlotear sólo juega, recorta y dibuja. Ahora sus dibujos corresponden al ideograma y son fácilmente reconocibles (dibuja coches, autobuses, animales y figuras humanas). Tiempo después se interesa por escribir con grafías primitivas las cuales se suceden linealmente hasta agotar el espacio, posteriormente copia grafías convencionales y arma rompecabezas de hasta diez piezas con extrema facilidad. Un año y medio después puede comunicarse a través de frases cortas, su vocabulario es amplio y

suficiente para hacerse entender y con una adecuada articulación, reafirmando los fonemas /rr/.

Por estas fechas la madre ha establecido una relación afectiva con un hombre más joven que ella, que le ha propuesto matrimonio. Ella dice al respecto: *“Me ha hecho sentir interés por la vida y por mis hijos, pues él los acepta y los quiere”*.

La relación terapéutica concluye en mayo de 1996, tres años después cuando es dado de alta. Actualmente Jorge tiene 11 años de edad, va en cuarto año de primaria, ha aprendido a leer y escribir y se comunica verbalmente. Pero han quedado algunos interrogantes sobre el caso. ¿El acceso al lenguaje verbal le permitirá ahora expresar su palabra a través de él ó será éste un obstáculo que no la deje pasar, que la desfigure y la prive de verdad? ¿Acaso con sus parloteos ininteligibles expresaba más de sí que con palabras claramente articuladas? O felizmente la palabra le permitirá expresar su ser como sujeto. Lo importante es que ya cuenta con un instrumento para ello: La palabra articulada.

La Práctica clínica.

La lectura de éste caso nos conduce a reflexionar sobre algunos aspectos de la práctica clínica como son la demanda, los aspectos transferenciales, el abordaje del caso y la intervención; los cuáles se discutirán a continuación.

La Demanda.

En lo concerniente a la demanda, ésta no parte de Jorge, dado que está imposibilitado para demandar ¿desde dónde podría hacerlo? ¿Si es que no ha tenido cabida en el discurso del Otro? Esta demanda parte de la angustia de la educadora del Jardín de Niños al que asiste, que no sabe qué hacer. ¿Qué podría hacer con alguien que no pide ni responde? Y es ella quién lo envía a quien representa el Saber, a la Institución: CAPEP. Allí sabrán que hacer con él. Pero ahí tampoco se sabe que hacer, puesto que no es cuestión de hacer, sino de permitir ser en cuanto sujeto deseante. Jorge al igual que otros niños de difícil diagnóstico son pacientes que no encuentran un lugar, pues no cubren el perfil de aceptación institucional en Educación Especial, ni en los Centros de Atención Psicopedagógica de

Educación Preescolar. Lo más común hubiera sido darle un diagnóstico de retraso mental y remitirlo a Educación Especial, donde probablemente hubiese estado condenado a reproducir lo que la etiqueta diagnóstica le estaría deparando. Para suerte de Jorge en CAPEP, está abierto un espacio de escucha en lo que se denomina el servicio de Psicoterapia Lúdica, ahí Jorge encuentra un lugar.

Sobre la Transferencia.

Si partimos de una idea estereotipada de entender la transferencia, pudiere haberse decidido derivarlo a otra de las psicoterapeutas por considerar que al no haber respuesta del niño a lo largo de varias sesiones, dicha transferencia no se había establecido y que era imposible iniciar el tratamiento. Sin embargo al hacer la lectura del caso, observamos como éste se inscribe en la dialéctica del amor de transferencia tal y como lo teoriza Lacan en la sesión del 27 de mayo de 1964, en su Seminario de los Cuatro Conceptos Fundamentales y a lo largo de su seminario sobre la Transferencia (1960-1961).

En una revisión poco profunda de este caso hubiere resultado reprobable el hecho de hacer un obsequio al paciente, por una justificación teórica a la mejor mal entendida de lo dicho por Freud (1915 (1914)) acerca de mantener al paciente en estado de frustración. En el caso se dice: *“le dibujo una familia y le regalo la ilustración”*. Sin embargo es este hecho el que desencadena la dialéctica transferencial en la que el analista ocupa primero el lugar del erastés, y el hasta ese momento paciente, el lugar del erómenos, desde donde habrá de hacerse la pregunta *¿Che vuoi? ¿Qué me quiere ?* Que dará lugar a todo un proceso de constitución de un sujeto deseante tal como lo describe Lacan en la metáfora del amor; pues a partir de este acto Jorge establece un relación comunicante, deja su actitud pasiva y logra expresarse a través de sus producciones gráficas y por medio de sus parloteos ininteligibles.

El método. El mostrarse del inconciente.

Cuando en la práctica clínica uno se enfrenta ante un caso en el que no se sabe qué hacer, como en el caso de Jorge; debido a la falta de respuesta por parte del niño y ante un continuo preguntarse *¿cómo hacer?*, la palabra de Freud (1912) brinda una respuesta cuando

enuncia la contraparte de su regla de oro: *“Uno debe alejar cualquier injerencia conciente sobre su capacidad de fijarse, y abandonarse por entero a sus memorias inconcientes”* (pág. 112). Es decir privilegiar el desarrollo de la intersubjetividad, dejar fluir los procesos inconcientes por sobre cuestiones teóricas y estar atentos a lo que desde el inconciente insiste por hacerse reconocer en cada caso particular.

Así mismo Lacan desconoce el empleo de una técnica, dice *“hagan como yo, pero no lo que yo hago”* y en sus Escritos señala que la enseñanza de una técnica cede el lugar al *estilo*. (Lacan, 1964, pág. 440). Estilo que surge a decir de Lacan, en la articulación del deseo del analista con el deseo del analizante (Lacan, 1964, pág. 262).

¿Y sobre el tiempo? Es sorprendente ver como en una sola sesión se suceden una serie de situaciones que dan cuenta de un intenso proceso de expresión del sujeto, como fue el caso del 12 de enero; en el que se suceden una serie de manifestaciones de qué algo está ocurriendo en Jorge, y de lo cual él da cuenta. Mientras que se suceden meses enteros en los que parece no pasar nada; y que ante una actitud poco tolerante por parte del analista pudiera resultar desesperante. ¿Es el tiempo del inconciente que no corresponde al tiempo cronológico? Sin duda que sí. Lacan en su seminario del 17 de diciembre de 1969 (citado por Montes de Oca, 1991) señala: *Si “el inconsciente pide tiempo para revelarse - se pregunta Lacan- ¿cuál es su medida?” ciertamente no la del tiempo cronológico. (pág. 75)* Sin embargo habría que cuestionarse más sobre ello, pues en este caso ¿podría tratarse de la forma de expresión propia de este sujeto; o bien pudiera ocurrir que en este suceder del tiempo aparentemente detenido existiese una detención también del fluir del inconciente por una obstrucción en el tratamiento? Lo cual requeriría de un análisis mas detallado no solo del caso y de las contingencias del proceso analítico, sino del mismo analista y de su deseo como analista.

Lo que es cierto en relación al tiempo del proceso analítico es que la institucionalización del Servicio marcó un límite al tiempo del inconciente, con una normatividad que exige un máximo de dos años en la atención, que en el caso de Jorge pudo ampliarse a tres. Sin embargo dentro de los límites que la institución establece no todo, es del todo criticable, pues no podemos negar que fue la institución como representante del *Sujeto Supuesto Saber* lo que lo que le permitió a Jorge establecer una relación con el Otro.

3.3. Buscándose un Nombre.

"Quien juega dice plásticamente, iconográficamente aquello con lo que sueña. Jugar es soñar despierto; aún más: es arriesgarse a hacer del sueño texto visible, en el juego se juegan las danzas del deseo. ¿Cómo hace un niño para decir una historia que anuda otras historias si (aún) no puede decirla? La dice jugando.

Jugar no es fácil. Hay que ser muy niño para lograrlo. Pero tampoco es fácil mirar jugar. ¿Por qué? Porque el juego es deseo desinhibido. Jugar es poner a trotar las palabras, las manos y los sueños."

*Elf Morales Ascencio
Conferencia del 30 aniversario de
CAPEP
D.F., Méx., Oct. De 1994.*

Víctor inicia su atención en psicoterapia dentro de CAPEP el 14 de octubre de 1996. Es un niño de cinco años de edad, alto, delgado, moreno, de ojos grandes los cuales denotan una expresión de tristeza e inseguridad, al iniciar su tratamiento, aun no controla por las noches el esfínter uretral. Es el segundo de tres hermanos, el mayor (Diego), a quien él llama *Yeyo*, tiene ocho años y cuenta su madre que de más pequeño sufría de convulsiones, y la menor es una niña de tres años que se llama Susana.

En el hogar viven también los abuelos paternos y una hermana de su padre, que tiene un niño de dos años. A decir de la madre, los padres tienen problemas conyugales ya que su esposo tiene un carácter muy explosivo, y por incompatibilidad sexual ya que el padre es muy demandante en este aspecto y mantiene una relación extramarital.

La madre considera conforme a creencias populares que Víctor tardó en hablar porque de bebé le hacían cosquillas en los pies, lo cual le producía mucha risa.

El diagnóstico del área de lenguaje refiere: *"Razonamiento acorde a su edad cronológica. Conversación a base de holofrases. Buena memoria auditiva. Comprensión adecuada de órdenes. Vocabulario pobre. Dificultad en la realización articulatoria dentro alveolar. No estructura morfosintácticamente. Lenguaje ininteligible por dislalias funcionales múltiples."*

Es un niño con una inteligencia normal, que presenta un desarrollo alto en la escala motora de inteligencia y en el nivel de desarrollo de la expresión gráfica. Inició su lenguaje oral a los tres años de edad y a la fecha su nivel de desarrollo se ubica en la holofrase y aún cuando se observa adecuada comprensión, su vocabulario es pobre y sus producciones están totalmente distorsionadas por omisión, sustitución e inserciones de fonemas. Su expresión se torna ininteligible debido a las distorsiones, la rapidez de su alocución y a la no integración morfológica de su discurso.

En una primera conversación con él, ante algunos cuestionamientos contesta que su programa favorito de televisión son las *falifatulas* (caricaturas), y dice que le gusta ir al *pacho* (rancho).

Las sustituciones que más frecuentemente presenta se muestran a continuación, lo cual da lugar a producciones como éstas:

| | |
|--------------|--------------------------|
| /p/ por /b/ | <i>pesho</i> (beso) |
| /sh/ /s/ | <i>shiya</i> (silla) |
| /ñ/ /n/ | <i>moño</i> (mono) |
| /l/ /r/ /rr/ | <i>losha</i> (rosa) |
| /b/ /p/ | <i>bandela</i> (pantera) |
| /j/ /f/ | <i>jopa</i> (foca) |
| /j/ /k/ | <i>jalo</i> (carro) |
| /t/ /k/ | <i>talalo</i> (candado) |
| /p/ /k/ | <i>panpana</i> (campana) |

Las omisiones se dan en los grupos homosilábicos y en diptongos. Por ejemplo:

| | |
|----------------|---------------|
| <i>tortuga</i> | <i>Kokuga</i> |
| <i>Globo</i> | <i>lobo</i> |
| <i>Peine</i> | <i>pene</i> |
| <i>Cuerno</i> | <i>pene</i> |

En cuanto a inserciones solo se pudo observar la siguiente:

Shana^lolia (zanahoria).

Estas distorsiones en la articulación sólo son observables en la conversación y al estructurar una palabra, pues cuando se le realizó la exploración lingüística, en el área de lenguaje pronunció correctamente los fonemas en forma aislada a excepción de /r/ y /s/. Por ello y, al no presentar ninguna alteración en el aparato fonoarticulador, podríamos ubicar su dificultad dentro de los problemas de interpretación fonológica planteados por Herbert(1988). Por lo que podría señalarse que Víctor presenta una dificultad para distinguir los rasgos distintivos de la lengua y reproduce errores de proceso propios de una etapa de desarrollo lingüístico anterior. O bien si lo vemos desde otra perspectiva; considerar que se trata de un trastorno en la fase de determinación de la forma fonológica conforme al modelo de Garret (1984) planteado con anterioridad. En el primer caso estaríamos hablando de un problema en el nivel de producción fonológica propio del proceso mismo de construcción y en el segundo de una alteración debida a una interferencia en dicho proceso de producción lingüística. En uno u otro caso nuestros cuestionamientos apuntan hacia otro aspecto y están enfocados a analizar, si en este retraso ó interferencia estarían implicados procesos inconcientes. Para ello trataremos de releer lo que el Caso nos presenta.

Cortarle al nombre o función de corte.

Para decir su nombre que es *Víctor Manuel Olguín Pérez*, articula *vito-manín-peye*.

En la primera palabra se observa claramente la reproducción de su primer nombre de pila, con la omisión de los fonemas que pudiesen representar alguna dificultad articulatoria por su carácter de ser homosilábicas, al igual que con el apellido de su madre: *Pérez*, en el que, se da la sustitución del fonema /r/ por /y/, y omite el fonema final, pero conservando su autonomía. Sin embargo en la palabra: *manín* se da una condensación de su segundo nombre y de su apellido paterno: *Manuel-Olguín*.

Resulta significativa la condensación efectuada en relación a su apellido paterno que da lugar a la palabra / *manín* /, pues de haber seguido el mismo patrón de simplificación fonética de las palabras presentado con los otros nombres, su nombre pudiera haber sido dicho así: *vito mané olí peye*; sin embargo resulta mucho más significativo el dicho que se omite, aquello que no se dice al realizar la condensación y que a continuación describimos,

pues lo que escuchamos y observamos en esta condensación y omisión, simultáneas de Manuel-olg uín es lo siguiente:

de *Manuel* conserva *man* y omite *uel*.

del *Olguín* solo conserva la terminación *ín* y omite *olg*.

Lo que se omite, o *no cuenta* es: / uel-olg /, que fonéticamente pudiese ser escuchado así / uelolg /, y derivar en / uelo /, / a uelo /, / abuelo /. (la /a/, como reminiscencia, fonética de la /a/ del /man/ de Manuel).

¿Por qué Víctor omite el apellido Olguín, el patronímico que le viene de su abuelo?

¿Por qué curiosamente omite eso que al escucharse remite a la palabra /abuelo/.

Sabemos que, el abuelo paterno, es un viejo de 60 años, enfermo de diabetes, que *no cuenta* en la familia, según refiere la madre de Víctor, pues aunque vive en la misma casa del niño se le considera un arrimado, y frecuentemente es despreciado, y tratado mal por parte de la abuela paterna; quien tiene cierta influencia y ascendencia en la familia; el padre de Víctor refiere que es ella, quien interviene cuando tienen problemas conyugales y recientemente lo convenció a él, para que no se fuera a trabajar a los Estados Unidos. La madre de Víctor señala que la abuela dice, que trata mal a su esposo, porque le guarda rencor debido a que antes, él la maltrataba y era un mujeriego; por eso ahora que es un viejo lo rechaza, se niega a dormir con él y no lo atiende.

El hecho de que Víctor omita, el apellido que le viene de su abuelo paterno se hace patente cuando en la sesión del 5 de enero de 1997, dice al llegar a la sesión y con un tono muy formal: *Me llamo Vito Mané Tomás Aba Edison*; “Tomás Alva Edison” es el Jardín de Niños donde estudia”. Para la siguiente sesión dice llamarse *Vito mané Toles Bodé*; “Jaime Torres Bodet” es el nombre de la escuela primaria de la colonia donde vive y en la que estudia su hermano mayor, Diego.

Posteriormente en la sesión del 29 de enero señala: *Me llamo Vito Mané Aba Edison. Mi papá se llama Vitoliano Zamora.* (Su nombre es Victoriano Olguín Zamora)

Ratifica la adjudicación del patronímico *Alba Edison* y al mencionar el nombre de su padre nuevamente omite el apellido paterno, el del abuelo.

Insiste en *no contar* el patronímico del abuelo.

Lo que se omite es el apellido, no así el nombre de pila, porque el abuelo también es Victoriano; nombre que ya es llevado por dos generaciones, pero que con el bautizo de Víctor ha sido cercenado, para nombrarlo a él: *Víctor / i-ano*.

Nombre al que se le ha omitido la partícula: *ano* ¿significante acaso de algo vergonzoso? pues resulta curioso que al interrogar a los padres sobre esta situación: *¿Por qué Víctor y no Victoriano?*, se quedasen callados, y sólo cierta vergüenza, pudo advertirse en sus rostros, y que al señalarles más explícitamente que si le habían quitado la terminación *ano* por lo que significaba, negaran diciendo; que no se habían dado cuenta de ello, y que no fue por eso.

¿O más bien está omitido el significante de lo innombrable?, de aquello más cercano al deseo, por su función de corte, de borde en relación al "agalma", al "fruto anal" al "objeto *a*", "causa del deseo", que viene a ser "significante del sujeto". (Lacan, Sesión del 19 de junio de 1963).

¿Qué es lo que está en juego, en relación al ano, a la pulsión anal, y al objeto *a*? Dado que en la queja de la madre, ésta ha planteado su rechazo a mantener relaciones sexuales por el ano, cosa que su esposo le exige, lo cual propicia que en la sesión del 21 de mayo de 1997, ella pida entrar a hablar sobre esto, y llorando comente que se ha enterado, que su esposo ha establecido relaciones con una señora de quien dice, tiene costumbres libertinas, y que ella cree que "lo complace con sexo anal"; ya que ella se ha negado a hacerlo, y que también supone que le da dinero, porque a ella, le limita el gasto.

Posteriormente en esa misma sesión cuando Víctor entra sucede lo siguiente:

"Víctor. Toma al muñeco (que en la familia de juguete representa al papá) y dice:

Es el enojado.

Luego se tapa los ojos y dice:

estoy llorando. (Realmente no llora)

-¿Por qué lloras?- (pregunto)

No sé. (contesta)

¿No sabes?- (insisto)

Porque mi papá es enojón.

-¿Y tu mamá está triste?-

Sí.

-¿Y la quieres mucho?-

Sí.

-¿Y a tu papá?-

No.”

¿Qué del deseo, se anuda a esta historia y a este nombre en tanto lo no dicho en él? Pues si el padre y el abuelo llevan el nombre de Victoriano, sin duda Víctor se pregunta ¿por qué es el Víctor / iano?

¿Por qué Víctor tiene necesidad de sustituir una, tras otra vez, su nombre?

¿Qué ocurre que su nombre, que no hacerse trazo, tenga que ser reemplazado ó se vea reducido a un significante que se desliza? ¿ que se desplaza literalmente, en función de qué?

¿Qué le representan los patronímicos que se asigna? ¿No son acaso representación del saber? ¿del prestigio de hombres famosos de la ciencia y de la educación? De un saber que la escuela ostenta. ¿Y si del nombre de estas escuelas toma los apellidos que se adjudica es porque Víctor, busca un nombre que le respalde, que le de prestancia? ¿Es qué a caso él no tiene un patronímico?

¿Todo este recorrido del significante que lo nombra, le conducirá a la verdad; que ya su nombre porta por estar elidido? ¿Al saber sobre la falta? ¿Al reconocimiento de su deseo y del deseo de los padres que lo marca ya desde su nominación?

¿No es ya, lo que su lenguaje verbal presenta, con las omisiones y sustituciones propias de las dislalias, una anticipación de las sustituciones y omisiones que más tarde, durante la terapia, su nombre en cuanto significante re-presentará

En su propio nombre, hay una serie de condiciones que confluyen en relación a la omisión de los fonemas /uelo/ y al corte *Victor-i/ano/*: el discurso familiar donde el abuelo, en otros tiempos golpeador y mujeriego, ahora no cuenta, pues es un arrimado, despreciado por su mujer. Por otro lado la operación de corte que se ha hecho en su nombre, y que éste corte, tenga precisamente que ver con un órgano que hace función de corte, en relación con el objeto causa del deseo (Lacan, 1962-63).

Tal pareciere que con la omisión del patronímico, Víctor estuviera expresando que allí algo falta, por la comprensión a lo mejor demasiado temprana de la castración del padre

que las vivencias familiares le hacen reconocer en cuanto que sabe de un padre deseante que no encuentra en su mujer respuesta sexual y de un abuelo que es despreciado y maltratado.

¿No acaso, con el adjudicarse los nombre de “Tomas Alva Edison” y “Jaime Torres Bodet”, Víctor, cubre la desnudés del padre, su castración, su falta?

¿Y no es también ante el duelo por ese padre en falta, que expresa: “*estoy llorando*” y se cubre los ojos, para no ver? Desgraciadamente nuestro oído no escucha su palabra, y se cae en la suposición que llora por su madre, obturando con ello, la emergencia de lo que estaba esperando decirse (al intervenir, como se muestra anteriormente, al describir la sesión), sin caer a la cuenta de que él, está haciendo alusión a “*el enojado*”, y que lo mejor hubiese sido hacer un corte a manera de puntuación, o bien interrogar para dar lugar al surgimiento de un nuevo significante de aquello a lo que esta palabra alude, sin duda a algo en relación con *un padre*. Lo cierto es, que la palabra plena en Víctor, la que da cuenta de una verdad, en esta sesión, fue realmente su respuesta: “*no se*”.

Con respecto a la palabra dicha por el niño acerca de “*el enojado*”, ésta, es un significante, sin embargo, no pudimos tener una idea de cuál es la connotación dada por Víctor a este vocablo, la cual pudiera ser diferente a la que nosotros le concedemos, dado que en los niños pequeños, que están integrando un vocabulario y construyendo y generalizando significados, la significación que ellos aplican a determinadas palabras, no siempre es la convencional, ejemplo de ello, sucedió en el caso, en que una niña, se refería a princesa como a prisionera o presa; empleándolos como sinónimos y creyendo que la nominación princesa, hacía referencia a que estaba presa en un castillo, en este ejemplo vemos como, aunado al desarrollo semántico dado por la niña, se observa también el papel fundamental de los aspectos fonéticos y morfológicos entre las palabras, en las que los semantemas, en este caso, para la niña vienen a ser /pr/ y /esa/ : *princesa, presa, prisionera*, que la remiten a la significación de presa en el castillo.

Niño Pajarraco: un significante.

En las sesiones que inician en octubre de 1996, su juego es tan confuso como su lenguaje, tanto que resulta difícil entender lo que dice, y su juego simbólico (Piaget, 1987 denomina así al juego de representación) no sigue un orden lógico. Generalmente prefiere

armar bloques o los rompecabezas de hule espuma, (Son cuadros de 50 cm. que tienen entre 5 y 10 piezas grandes), lo cual hace bastante bien.

Es hasta después de un mes, en la sesión del 6 de noviembre cuando empieza a ser más comprensible lo que dice. A continuación se transcribe dicha sesión:

“Víctor. juega con unos muñequitos armables que se ensamblan por las manos, de pronto dice:

shale shol.

hashe pelaaa

No entiendo y pregunto. Repite acompañándose de mímica: señala al cielo al decir *sahle shol*, y al pronunciar *pelaaa*, se queda en posición inmóvil, como una estatua, *pelaa*, *pelaaa*, señala al suelo y con las manos simula a las piedras, le traduzco: *sale el sol y se hacen piedra* refiriéndome a los muñecos. El asiente.

Y si se mete el sol y sale la luna. (Le pregunto).

se quieban. (se quiebran) Responde, y sigue jugando. Luego dice:

¡Hola canijo!

¡Malos!

Refiriéndose a los muñecos unidos por las manos dice mostrando cierta angustia:

Chimbo

Chindo

Chindi

Chombo

Chambo

Pregunto *¿quién es chindo?* (que es el primero que se me viene a la mente)

Responde: *niño pajadaco* (pajarraco).

Shale shol. Ashí va queda.

Shale shol. Ashí va queda. (sale el sol. Así va a quedar).

Shale luna.

Y al decir esto levanta los muñecos y los guarda. Terminamos la sesión.”

En la sesión emergen los significantes *piedra y sol*.

Piedra, ¿significante que le representa a él, lo mismo que el de *niño pajarraco*?

Ya que de *piedra*, deriva en *pajarraco*, pues al muñeco hecho piedra, ahora lo nombra como *niño pajarraco*.

En su juego, la *piedra* es un elemento sujeto a la acción del Otro, (del *sol* en su juego). Significante *piedra* que le permite asumirse como materialidad a expensas de desquebrajarse y que representa con los actos que realiza al final de la sesión: *Sale el sol. Así va a quedar*: con lo que plasma una imagen de lo absoluto, de lo inamovible, de lo que es, en completud. Para luego realizar un movimiento que anula lo anterior: *Sale luna*; lo cual implica que *se quiebra*: con lo cual parece asumir el dualismo del objeto, y tomar conciencia de la ruptura, de la inconsistencia del ser. De la dialéctica del ser o no ser, de la ausencia y la presencia, que inaugura la simbolización en la constitución del sujeto. Así como se despliega en el juego del *fort-da*.

Por hoy, terminó Choqui. Fin de sesión.

“Sesión del 13 de noviembre de 1997. Al llegar, me muestra un peso, me comenta que se lo dio su mamá y que también le dio a su hermano. Juega con los soldados y algunos animales dice él que a *guela* (a la guerra) y clava las pistolas en los muñecos.

E-tela-e-papá, mato shodados.

¡Lobo feloz! (se refiere a un perro de plástico).

Papá lo matalon los shodados

Mamá matalon los shodados

Y-e hijo (se refiere al perro de plástico, al que ya se dirigió como el *lobo feroz*) *mató a los shodados.*

Sigue jugando con los muñecos, luego platica:

“Choqui mató una señola, a un polishia.

Hizo ashi (se golpea en la nuca).

Epejos chicos.

Ya telminó choqui.”

Acerca del método.

¿Quién marca el tiempo del inconciente?

Retomamos aquí una frase de Paul Claudel, citado por Montes de Oca (1991), que dice: *El verso es una línea que se detiene, no porque haya llegado a una frontera material y le falte espacio. Sino porque su cifra interior se ha cumplido y su virtud se ha consumido*" (pág. 72). para metaforizar lo que ocurre en el tiempo, en el que el inconciente se despliega, en el registro de la palabra, hasta el punto y aparte, después del cual continuará la sucesión de significantes que de cuenta de una palabra de verdad, de la verdad del inconciente, de la verdad del deseo y de la falta, significantes que en su recorrido desanuden la detención que el síntoma expresa.

Tratando de responder al cuestionamiento inicial de *¿quién marca el tiempo del inconciente?*, surge otra pregunta, *¿acaso el inconciente tiene un tiempo?* Freud (1915) en *Lo inconciente* expresa "*Los procesos del sistema lcc son atemporales*" (pág. 184) y aclara que es porque no están ordenados conforme al orden temporal. Entendido este orden como el antes, ahora y después.

Sin embargo el inconciente se sirve del tiempo cronológico para mostrarse, dado que al estar estructurado como un lenguaje, se expresa conforme a la forma del mismo en una secuencia temporal es decir lineal. El problema se presenta entonces con respecto al método, en relación al tiempo de las sesiones en el análisis. A partir de la práctica y de la enseñanza de Lacan, se estila una nueva forma de realizar el fin de las sesiones, mediante el corte que desempeña el papel de escansión y adquiere el valor de una intervención (Lacan 1989).

En relación al caso que nos ocupa, se presentan actos relacionados con el fin de sesión, que resultan dignos de analizarse, por lo que a continuación se retoman:

"En dos ocasiones consecutivas, me he dejado llevar por los actos de Víctor para dar por terminadas las sesiones. En la primera, cuando de manera determinante él guarda los juguetes, considero que la sesión terminó. En la segunda con su expresión: *Terminó Choqui*, doy por concluida la sesión."

¿Qué implicaciones pudiera tener en el tratamiento, el hecho de que el analizante marque el fin de la sesión?. ¿No es acaso el analista quien hace el corte, realiza la escansión o bien marca la duración de las sesiones? Puesto que es el analista el que está a la escucha, para

cazar al error, a la equivocación, “*el psicoanalista sabe mejor que nadie que la cuestión en él es entender a que “parte” de ese discurso está confiado el término significativo*” (Lacan, 1989, pág. 242) a fin de operar la *puntuación afortunada* que le dé su sentido al discurso del sujeto. Chatel (1990) en su artículo *Para una práctica de la puntuación*, también señala que es el analista el agente de la puntuación.

Pero tratándose del análisis de un niño, si éste dice *Ya no juego* ¿Qué le toca hacer al analista?

Comúnmente en los análisis de adultos esto no ocurre, ya que por lo general, el analizante no tendría la confianza para decir *ya no quiero hablar*, pues en la mayoría de los casos éstos, se sienten sujetos a la palabra del analista, representante del Sujeto supuesto Saber, quien le dirá cuando termina la sesión.

Por otro lado, si se adopta una postura tradicional del psicoanálisis, el que un analizante dijese: *terminó la sesión*, pudiera ser tomado como una resistencia.

Desde una posición normativa de la institución psicopedagógica, como en este caso CAPEP, esto tiene implicaciones en cuanto que el tiempo de las sesiones, ya está determinado como de 50 minutos, cosa que los padres saben, y su expectativa es que el niño agote su tiempo. Por otro lado las autoridades educativas velan porque se cumpla con los horarios establecidos.

Sin embargo consideramos que por encima de consideraciones teóricas ó institucionales, está la ética del psicoanálisis, que conlleva el dejar que el inconciente se muestre, conforme a sus propias reglas, manteniendo la escucha que permita dar cuenta de los momentos de corte y puntuación; y que esta experiencia nos permite observar que no siempre se realizan, por un acto del analista.

La cadena significativa.

27 de noviembre de 1996. “Victor comenta que hoy no trae dinero, que su papá no tiene dinero y lo regaña cuando le pide, y luego al parecer por asociación hace referencia a la telenovela *Los hijos de nadie* que transmiten por televisión: *Los hijos e nadie son plobes, son malos, loban (roban) pala comé*. Durante el resto de la sesión juega con unos vaqueros y animales, su juego es más organizado y se expresa con más claridad. Luego empieza a armar

los rompecabezas. La madre entra a la sala y en ese momento el niño desorganiza lo que ha armado y riega rápidamente las piezas de los rompecabezas por el suelo, como no queriendo que su madre vea lo que está haciendo.”

¿Qué relación guarda el significante “*hijos de nadie*” con el material inconciente mostrado con anterioridad? ¿no es acaso su padre, hijo de un padre que *no cuenta*?

Sesión del 29 de enero de 1997. “Al llegar dice mostrando una actitud de formalidad: “*Me llamo Vito Mané Aba Edison.*

Mi papá se llama Vitoliano Zamola.

Inicia su juego con animales de la granja.

Me muestra la puerquita con sus puerquitos mamando.

Le pregunto: *Así tomas tú leche.*

Responde: *No, yo sholo de Lala* (firma de una marca de leche).

La Shushana (su hermana) *toma pula shishi.*

Continúa jugando con animales, entre ellos un tiburón.

Dice mientras juega: *Ya lo ví tibulón asesino.*

Luego dice: *No me tajeron nada los leyes.*

Sigue jugando con los animales.”

Sesión del 12 de marzo de 1997. “Mientras juega con unos rompecabezas, dice:

Unos niños me dishen que shoy nada.

soy mentila (mentira).

Soy bú-bú. (Y hace muecas poniendo sus manos abiertas a la altura de la cabeza).

Digo: -¿*Qué es Búuu?* ¿*un fantasma?* - (Asiente con la cabeza).

-¿*Y tú que crees?* - (le pregunto)

Responde: *Yo soy de veda de canne y bueso y colashón.*

Tamben tengo shangue. (Sigue armando).

Un niño malo, que vive en el paneta Júpite.

-¿*Quién es un niño malo?* - (pregunto)

Niños malos que hacen tavesuras.”

Un significante insiste: *nadie, nada*, cuando expresa que los niños le dicen que él es *nada*. ¿es qué él, es hijo de nadie? ¿es nada entonces? Sin embargo algo del real, le da cuenta de su existencia en cuanto cuerpo: la sangre de la que habla, sangre que como real, el ha tenido ocasión de ver en un accidente automovilístico sufrido por él y su familia seis meses antes de iniciar la terapia, y al que en algunas ocasiones, la madre se refiere como causa de los problemas de timidez e inseguridad que motivaron el que Víctor fuera canalizado a CAPEP por la educadora de su Jardín de Niños.

Sesión del 4 de mayo de 1997. “Inicia con el juego de la sesión anterior. (no descrita) que consiste en mojar y derribar con la pistola de agua a unos vaqueros de plástico. Luego llena de agua con la pistola el camión de volteo, posteriormente con la pistola moja la moto de juguete y dice:

She etan mojando tolo los contoles (controles) y donde hache dum,dum.

-¿En el motor?- (le pregunto).

Shi allí. (responde).

Mientras llena la pistola de agua canta algo ininteligible repitiendo la tonada dos veces, le pido la cante nuevamente y me dice. *Te shaves la canshón del sholecito.* Le digo que no y entonces la repite:

El shol tene fio (frió)

No quele shalil

Venga a lumba (alumbrar) con su lindo layito (rayito)

Después mientras vasea agua de un recipiente a otro canta:

Un elefante she columpaba...

Se ensimisma en la actividad con el agua y deja de cantar.”

Sesión del 21 de mayo de 1997. “Llega diciendo: *¿Vite a película de tibulón?*

El niño se sumió con el tibulón, ean amigos.

En mi tele lo vi. El niño ya lo conocía.

Hace un recorrido para elegir con que jugar, se encuentra la tina de tierra. *Dishe mi mamá que no juegue con tiela, poque me sale eto.* (Se señala las palmas de las manos y luego la cara para mostrar algunas partes resacas de la piel). Mira la tina de agua y saca agua con

un recipiente, se moja el piso. Con las palmas de las manos toca el suelo mojado, parece disfrutar el placer de esta sensación. Hace lodo y juega con unos animales sobre la tierra mojada. Mientras dice:

Se mulió ete. (La vaca).

Mila ete ya se lalió (salió). Ya etá viviendo.

Ete (elefante) ya no puede alancar.(sacarlo del lodo)

Y los aboles solo uno.

¿Y la vaca?;(pregunta extrañado al no verla dentro del lodo; ya la había sacado)

El elefante la salva.

El elefante también se mulió.

Sholo vivielon ete. (árbol)

Vino la coliente (corriente de agua, pues ha llenado la bandeja de agua).

Y, se la eta quitando la tiela.

Todos se hundielon.

Jugando lodo.

Después de esto saca el agua de la bandeja, posteriormente la llena otra vez.

¡Agua mucha!

Hata todo se batió.

Etaba batido, etaba batido, estaba batido."

Sesión del 4 junio de 1997. "No se decide a iniciar su juego. Sugiero: *¿Jugamos a pintar?* Contesta: *No quiero pintar.* Y se dirige hacia los juguetes. Elige un helicóptero, unos bloques armables y un cuchillo de plástico.

Uno malo va a matal a helicóptelo

Hay hombres adento

Ya gano el malo.

Ya chocó

Bajó un humano. Va a buca comida.

-¿dónde has visto al malo?-(le pregunto)

En una película

Mano de selucho, (serrucho) cuchillo también.

Ya matalon

Un robot, uno malo uno seño!

Enelgía, convitió en malo.

Le interrumpo: *-¿con su energía?-* al intervenir con esta pregunta, parece romperse el ambiente emocional que acompaña al juego, Víctor se ve alterado, angustiado y contesta:

Iba a aamal (armar) otto avión.

Como una forma de evadir el estado de tensión Víctor cambia de actividad y enseguida se pone a armar y a atornillar los bloques, durante varios minutos. Al terminar toma una muñequita desnuda y dice que se está bañando. Busca entre los juguetes un tiburón, le digo que no hay. Comenta que en su casa sí tiene. Le ofrezco un tapón de lapicero y le sugiero que éste sea el tiburón, accede y juega a que el tiburón se come a la muñeca. Luego dice:

El tibulón se tansfolmo en una bala. Y con la punta del tapón de lapicero golpea a un avión de juguete.

Se cayó avión

Ya se espotó, ya epotó en los áboles.

Supelmán va abajo a buscal tesolo (tesoro)

¡El tibulón!”

Su juego ha ido tornándose muy expresivo y Víctor se angustia cuando al mover al muñequito con forma de supermán, se topa con el tapón que representa al tiburón, algo pasa en relación a su juego, en el que, se muestra muy involucrado, da la impresión de temer por la suerte del tiburón en su encuentro con supermán, al grado de decir, como un modo de protección hacia el tiburón y de controlar su angustia. *No iba a matal al tibulón.* Luego expresa:

.....ya no quielo jugal.

- *¿Qué vas a hacer?-* le pregunto. Y él contesta, más tranquilo:

Pintal.

Voy a hacel al lobo feloz...

Voy a hacel al diablo...

-¿Cómo sabes del diablo? -

Lo ví en una pelúcula. Así sale. (Hace ademán de aparecer)

También toltuga ninya.

También mata, cuchillo.

Ahola el diablo. Dibuja un diablo y lo ilumina de rojo. (Anexos: dibujo 4).

Tiene una colota, no va cabel en la hoja.

Hay solo uno, un diablo

con tu tinche (trinche), mata gente

tiene lumbe pol todas paltas.

La cabeza... (Ha iniciado el dibujo de un segundo diablo, de pronto exclama)

¡Hay! Oto diablo. (Se sorprende, parece haber olvidado que ya había dibujado anteriormente una imagen del diablo, y se asusta, cuando lo ve, como un aparecido). Se repone y dice:

Mi maesta dijo bien pintado. (continúa dibujando y completa el dibujo de tres diablos).

Inicia el dibujo de un cuarto diablo, pero entonces mientras le traza las orejas dice:

Ete ela (era) un hombre (hombre)

Ela un... ratón. ¡ah! la cola.

Es un conejo.

Doy por terminada la sesión. Me ha dejado perpleja su desarrollo.

Después de la sesión la señora me comenta que Víctor antes de entrar le había dicho *quiero llorar*. Y refiere lo siguiente: *Pero no tiene lágrimas, desde pequeño no llora, se pone tenso y se aguanta el llanto. Debe ser porque cuando yo lo amamantaba, me comía mi rabia, cuando mi marido me regañaba, o le pegaba al niño más grande. Así con mi coraje le daba el pecho...* Luego habla de lo que sentía: *... sentimientos de rabia, de impotencia, como ahora. Mi suegra me dice que agarre a la amante de mi marido y la golpee. Pero ¿cómo mi suegra no lo hizo cuando su esposo la engañaba con otras mujeres?*

Después de que la madre de Víctor termina de hablar, Víctor entra y le pregunto - *¿por qué quieres llorar?*- Con una sonrisa contesta:

"Ya te lo dije".

-¡Ah! sí porque tu papá es enojón.-

Le repito, lo que fue su justificación, cuando fingió estar llorando en la sesión pasada. Con la intervención anterior queda de manifiesto, que no me he percatado de que esta

segunda respuesta es solo una justificación, y que la respuesta verdadera, sin duda ha sido su expresión: “*No sé*”.

De haber contestado: *¡Ah! no sabes*. Seguramente algo diferentes se hubiera producido. Consideramos que ésta intervención pudo haber obstruido el proceso significativo.

A través del desarrollo de esta sesión, se observa, que en los momentos en los que se deja ver la presencia de la angustia, Víctor opta por cambiar de actividad, como sucedió al dejar de jugar para ocuparse en armar los bloques, y posteriormente cuando decide dejar de jugar y se pone a dibujar, sin embargo los significantes insisten en expresarse e irrumpen en las otras actividades. Significantes que van de *malo, mano de serrucho, cuchillo, robot, energía, tiburón a bala, lobo feroz, tortuga ninja, diablo* para derivar en *hombre, ratón y luego conejo* en oposición a *helicóptero, hombres, humano, avión, y otro más supermán*.

Sesión del 12 de junio de 1997. “Le pido dibuje a su familia y platique algo de ella. (Anexos: dibujo 5). Al realizar la primera figura humana dice *es la shushana*, luego la borra, la rehace y dice *es la mamá*, la termina y dice es el papá, para posteriormente señalar nuevamente que es la mamá. Realiza cinco figuras, la primera la madre, luego Susana, el papá, Diego y por último él. Los pinta de color rojo intenso, a la figura del padre le ilumina las manos de negro. Al final del dibujo escribe su nombre perfectamente. Cuando le interrogo sobre los dibujos, dice:

Papá tabajando.

Diego con su Bici y yo en cape (CAPEP).

Mamá enojona.

Diego siempre me sube en la bici y unos niños nos caemos en la noche.

Diego tae las manos en las bolsas pala buscal dinelo.

Todos tenemos la sangre -¿dónde?- adento de nuestro cuerpo.

Yo soy feliz con mi cuadeno y mi lápiz.

Tu hijo ¿ha visto los mate laye activado y se tansfoma en oto robot. Sale en la tele.

Luego dibuja unos autos y unos aviones rojos, una víbora, un árbol un río azul y una figura humana. (Anexos: dibujo 6). El nivel de desarrollo de sus dibujos está muy evolucionado. Esto cuenta de sus dibujos:

Ete calo (carro) ela blanco, mi papá me llevaba a pasear a la albelca, pelo lo legalo a mi tío de Viborilla (ranchería con ese nombre) Y chocamos, con un avión, y se poncharon.

Y mi máma estaba vendiendo lopa (ropa).

Y la Shusana, la apachulo la tabla.

Mila aquí hiba mas lopa y la lopa se quemó. (dice mientras señala el dibujo).

Lo que su dibujo y él relatan, es un accidente automovilístico que sufrieron en una ocasión en que su madre había ido al rancho de Viborillas a vender ropa usada. Su esposo iba manejando y se volcaron, La madre refiere que el padre de Víctor lo sostuvo para que no se golpeará, la que quedó atrapada por una tabla fue la niña pequeña, quien sufrió solo algunos rasguños que le ocasionaron sangrado leve. Víctor ayudó a retirar la tabla para liberarla.

Esta fue la última sesión antes de salir de periodo vacacional, el cual duró de julio a octubre.

Sesión del 10 de octubre de 1997. (Primera sesión después de vacaciones) “Víctor realiza un dibujo donde aparecen él, su padre y Diego. Platica sobre el dibujo y dice: *El papá se está liendo. Diego tabaja de payasito en un circo, en una bici de malabarista, de todo silve en el cilco de Pekín. A Diego un muchacho le coltó la mano, con un cuchillo y voló la mano en un ábol. Tira agua, tira el cuaderno, hasta lompía camisetas, suétel, libletas.*

Ya vi en la película de la máscara.

La aveté por la ventana y leglesó

Y se alblió el baúl como 112 veces.”

¿112 veces, se ha mostrado su inconciente?

“Después dibuja *el auto de liki licón* (Riki Ricón). (Anexos: Dibujo 7). Es el dibujo de una limusina muy bien elaborado, pintado de color negro.”

Pareciese que lo dicho en esta sesión y en la siguiente, tuviese que ver con los últimos acontecimientos. Diego su hermano mayor ha llamado la atención del padre por medio de su conducta, pues recientemente, se ha juntado con drogadictos para inhalar cemento. A partir de que el padre se entera de esta situación, se da un cambio en la relación con su hijo, y en él mismo; pues la madre refiere que ella esperaba que reaccionara agresivamente, y hasta lo golpeará o castigara, pero por el contrario, lloró con su hijo y hablaron, y le prometió convivir más con él.

A través de su dibujo y los comentarios sobre lo plasmado en él, Víctor da cuenta del “circo maroma y teatro” que Diego ha representado como modo de demanda.

Sesión del 17 de octubre de 1997. “Observa algunas de las láminas del CAT de animales, se queda mirando detenidamente la lámina número dos; en la que un oso tira de una cuerda, mientras que del otro extremo jala otro oso y un osito. Le pido cuente de que se trata esa historia y dice:

Se ahogo el hijo.

Se lompizó la cuelda y se ahogó.

También se ahogó el papá.

Se lompizó la cuelda.

Se soltó la cuelda y el hijo mulió.”

Las siguientes sesiones se interesa por armar rompecabezas de 200 piezas con bastante éxito, esto parece producirle satisfacción y seguridad. Pide mostrar su obra a su madre y a la terapeuta de lenguaje. Con la habilidad para armar los rompecabezas, queda de manifiesto su capacidad de análisis y síntesis, y su alto nivel de percepción visual.

Sesión del 11 de noviembre de 1997. “Platica nuevamente sobre el accidente automovilístico, su lenguaje es ya bastante inteligible y estructura frases y oraciones. Cuenta: *“Ayudé a salvar a la Susana, quite los palos...”*

Sesión del 24 de febrero de 1998. “Víctor realiza dos dibujos muy coloridos con acuarela (Anexos: dibujo 8). En realidad es una escena en dos tiempos: En la primera aparecen una montaña, el mar, un barco pequeño, una figura humana y dos palmeras de las que cuelga una hamaca. En la hamaca escribió la palabra *Concha*. En la segunda escena hay un camino que conduce a la montaña la cual está en erupción, una palmera con cocos, un tiranosaurio y un mar azul agitado. Dice sobre el dibujo:

Cuando salga de vacaciones voy a ir a la playa. (su papá se los ha prometido)

Falta muy poco para ir a la playa.

Menciona que escribió Concha, porque es su tía Concha, que se la pasa acostada y no ayuda a su mamá.

Del segundo dibujo dice, mientras señala lo dibujado:

es la playa de Chuqui.

Es un volcán.

Explotó todo.

Explotó el corazón.

Luego platica sobre Diego:

Yo estoy bien dormido y hasta ronco.

Diego chilla y ni lo oigo.

La madre ha comentado que Diego llora en la noche por su papá; pues una compañera de la escuela, hija de la amante de su esposo, le contó a Diego que su papá es novio de su mamá, y que él las quiere más que a ellos.

¿Por qué el dibujo de la tía Concha? La tía Concha, hermana de su padre, parece ser de las mujeres de la casa, la que se manifiesta como sujeto deseante; pues la madre de Víctor rehuye el sexo con su esposo, y en su expresión se observa una actitud de suma pasividad, tal pareciese que vive por inercia sin aspirar a nada, la abuela a su vez rechaza a su anciano esposo, en cambio la tía Concha primero se juntó con un hombre, de quien tuvo un hijo. Luego se casó con otro, al que abandonó porque él tenía una amante, ha regresado con él varias veces y lo ha vuelto a dejar, en la última ocasión que regresó con él quedó embarazada, actualmente vive en la casa de Víctor, ella trabaja como obrera en una fábrica. Por el contrario la madre de Víctor pareciese que no deseara, ha aceptado el hecho de que su esposo tenga otra mujer, por consejo de sus hermanas, una de ellas le ha dicho: *Si tu, no quieres tener sexo con él, deja que lo tenga con otra, para que no te moleste (solicitándole relaciones sexuales), con que te cumpla con el gasto, al fin que tu eres la esposa.* En sus actitudes, se muestra pasiva, dependiente y sumisa ante su esposo. Pero cuando ha buscado realizar sus deseos, ha tenido problemas. La madre relata que con el objeto de tener dinero propio, en sociedad con un hermano, decide vender ropa usada en una ranchería llamada Viborillas, donde vive su familia. En un principio su esposo rechaza la idea, pero por insistencia de su cuñado él acepta. Ella fue en varias ocasiones al rancho a realizar sus ventas, lo cual le producía cierta satisfacción. Su marido al ver los trabajos que ella pasaba para cargar la ropa y llevar a los

nifios, algunas veces la llevó en su carro, en una de éstas ocasiones sufrieron una volcadura, la cual es comentada por Víctor en varias sesiones. Con ello termina el negocio de la señora, deja de ir a hacer sus ventas por las recriminaciones del esposo. La percepción de Víctor, parece ser, la de que *"explotó todo"*.

Los dibujos de Víctor parecen dar cuenta de la emergencia del deseo y de la angustia, así como de la imposibilidad de acercarse al objeto del deseo, a reserva de que explote todo.

En las siguientes sesiones su juego es más organizado y sigue una secuencia, arma rompecabezas y platica, sobre experiencias en su escuela o en casa".

Sesión del 15 de junio de 1998. "Se habla con los padres sobre la terminación del tratamiento."

Sesión del 22 de junio de 1998. "En la última sesión Víctor entrega ¿cómo pago simbólico? O como última comunicación de su palabra en análisis, un sobre cerrado, elaborado por él, con un dibujo dentro (Anexos: dibujo N°. 9). La hoja ha sido cortada por la mitad y recortada por los bordes. El dibujo es una cancha de fútbol, con unos círculos que representan a los jugadores. Un televisor encendido con la imagen de una persona y un árbol, y una bandera de México junto a ella, en la parte superior de la hoja ha escrito *IS. MALVINAS*. Dice que es lo que más le gusta, el fútbol y ver televisión.. Y en la parte inferior una mesa con una botella en medio y dos platos, uno en cada extremo, en su interior hay dos huesos de pollo en cada plato. *Ya terminamos de comer mi papá y yo.*"(dice).

Comunicación de la fantasía que se expresa en sus dibujos, es lo que Víctor deja en este fin de sesión, que será la última, fantasía enmarcada por el cuadro de la televisión que ha dibujado, y que ha sido bordeada al recortar su dibujo con las tijeras y cortar su hoja a la mitad; representación del corte en tanto que Víctor con ello da cuenta del reconocimiento de la inexistencia de la completud fálica y de la falta correlativa a ello, la cual se le ha hecho presente por las faltas que lo habitan y que se manifiestan desde su nominación por el corte hecho a su nombre así como por el reconocimiento prematuro de un padre en falta. Este acto de Víctor es un corte, un punto final donde él reconoce que algo se ha tramitado en relación con el padre en el proceso analítico que le hace asumir la castración simbólica.

3.3. Revisión del concepto de disfemia. Dis-Femia ó dificultad en la mujer.

"si el libido sólo es masculino, nuestra querida mujer, sólo desde donde es toda, es decir, desde donde la ve el hombre, sólo desde ahí puede tener un incoherente.

¿Y de qué le sirve? Le sirve, como es sabido, para hacer hablar al ser que habla, que se reduce aquí al hombre, o sea -no sé si lo habrán observado bien en la teoría analítica- para no existir más que como madre."

Lacan, Seminario del 20 de marzo de 1973.

"sólo hay una manera de poder escribir la mujer sin tener que tachar el la: allí donde la mujer es la verdad"

Lacan, Seminario del 10 de abril de 1973.

La palabra disfemia en su etimología proviene del griego *dýs*, dificultad y *phéme*, palabra; aquí sin embargo resulta importante considerar la implicación del término del latín *femi*, mujer; en el abordaje que pudiéramos hacer del caso desde dos perspectivas: Una de ellas más relacionada con lo fenoménico, y que ha sido teorizada desde la psicolingüística y la psicología, y la otra desde el enfoque psicoanalítico, en relación al análisis de la palabra, en su sentido literal.

Es importante destacar que en algunos estudios sobre la disfemia, llevados a cabo desde una posición psicolingüística o psicológica se señala que la interacción con la madre o cuidadora juega un papel determinante en la aparición de este trastorno, lo cual ha sido reseñado en estudios sobre el tema: Wyatt (1973) considera de gran importancia la relación entre la madre y el niño durante el periodo de adquisición del lenguaje y señala con base en sus investigaciones que la disfemia está ligada a la interacción madre-hijo, ya que pudo observar que por lo general las madres de niños disfémicos son mujeres ansiosas, distantes o poco afectivas, lo cual considera que suscita en el niño una agresividad y una ansiedad que estarían en el origen de este trastorno. En las investigaciones de *Andrews G. y Harris* realizadas en *Newcastle* (citadas por Wolff, 1970) encontraron que un 4 % de los niños de su muestra tuvieron periodos de tartamudez cortos que iban de dos a seis años, entre los dos y cuatro años de edad. Observaron también que el 52 % de los disfémicos estudiados, empezaron con el trastorno antes de los seis años de edad. Y pudieron correlacionar este trastorno con madres ansiosas y preocupadas por la perfección. Wolff (1970) cita a Johnson W., quien en sus estudios sobre la disfemia en la Universidad de Minnesota, en un estudio

comparativo entre niños normales y tartamudos encontró que en ambos casos hacia la edad de tres años se dieron vacilaciones en el habla, pero en el caso de los tartamudos los padres de éstos se dedicaron más que los otros a corregir y comentar las vacilaciones, calificándolas de tartamudez y señala: *La aparición de la tartamudez no se produjo en la boca del niño sino en el oído de los padres, (pág. 175)*, lo cual por consiguiente influye en el desarrollo de la misma. Dinville (1984) también destaca la importancia de la relación entre los hablantes en el problema de la disfemia “...ésta implica la presencia de dos personas: Por un lado el sujeto disfémico que en presencia de una dificultad no puede controlar su habla y por otro lado, el interlocutor del disfémico, tal como éste lo siente y de alguna manera le teme. El pensamiento de este interlocutor, que le juzga, crea en él una confusión que le precipita en la tartamudez” (pág. 343).

En lo señalado anteriormente se observan dos aspectos relevantes: uno, el papel que juega la interacción con el otro, en este caso la madre, y por otro lado, la edad en que la disfemia suele presentarse generalmente y que es entre los tres y seis años de edad, etapa del desarrollo en que se consolida el lenguaje.

Dis-femia.

El hecho de revisar aquí el término disfemia y aprehenderlo en su sentido literal como *dýs* y *femi*, parte precisamente de esa apreciación empírica del papel que juega la mujer; la madre en la aparición de la misma, pero vista no solo en su relación fenoménica descrita anteriormente, sino en cuanto que es la madre, quien en un primer momento encarna al Otro, y que es ella, por quien la palabra se trasmite (Lacan, 1974).

Desde la conceptualización psicoanalítica, el vocablo dificultad es empleado por Lacan (1962) al ubicar a la angustia entre la dimensión del movimiento y la dificultad; dificultad que va desde la inhibición pasando por el impedimento hasta el “embarras” (la barra) que sería el máximo de dificultad alcanzada en la relación entre el sujeto y el deseo. Esto nos permite ubicar metafóricamente a la dis-femia, ya desde su nominación, en un plano diferente al de trastorno de la voz, y abordarlo en su dimensión de dificultad en la palabra en cuanto expresión de lo inconciente, como la convergencia entre el máximo del movimiento y el máximo de la dificultad en el decir ante la emergencia de la angustia, lo cual se muestra en

una palabra que irrumpe y que se detiene; que insiste compulsivamente en una sílaba que se repite entrecortada (tartamudez clónica) o bien se paraliza a pesar de los esfuerzos del sujeto por pronunciarla (tartamudez tónica).

Interferencias en el proceso de producción lingüística.

En el capítulo primero, se abordó la disfemia como un trastorno de la voz, se considera ahora adecuado abordar esta dificultad desde una perspectiva no solo descriptiva, sino que se hace necesario tratar de entender los procesos psicolingüísticos que conlleva, para ello emplearemos el Modelo de Garrett de explicación de la producción del lenguaje (descrito en el capítulo uno), el cual permite tratar de entender cómo pudieren establecerse algunos de los trastornos del lenguaje. Valle-Arroyo (1991) realiza un análisis de los errores en el habla o “lapsus linguae” empleando este modelo, el cual le permite discernir como se dan ciertas interferencias que bloquean y alteran la producción lingüística dando lugar a omisiones, sustituciones, intercambios, desplazamientos y fijaciones. Resultan significativos sus planteamientos acerca de que es durante el momento de la planificación, cuando ocurre la alteración que producirá algún error, basado ya sea en las características semánticas o en la forma, dependiendo a qué nivel se organice la interferencia. *Brown y McNeill* citados por Valle Arrollo (1991) en sus investigaciones sobre el *fenómeno de la punta de la lengua*”, encontraron que este fenómeno se incrementa en probabilidad, si inmediatamente después de la presentación de la definición de cierta palabra que tenía que ser encontrada por el sujeto, se le presenta una palabra bloqueadora, que en ese estudio era una palabra que contenía las características fonológicas métricas y de acento de la palabra que debería haber encontrado el sujeto. En los estudios realizados por Bock (1985), encontró que la accesibilidad fonológica que en determinado momento podía influir alterando la organización de la producción de una palabra, dependía de la frecuencia de su uso, mientras que en el nivel conceptual las variables que influían, eran el grado de asociación, las relaciones semántico-categoriales y las relaciones funcionales o bien ciertas propiedades naturales como simplicidad conceptual y concreción.

Desde nuestra perspectiva consideramos que dicha interferencia estaría dada por factores tanto semánticos como fonológicos relacionados con contenidos del orden del

inconciente. Freud (1901) en *Psicopatología de la vida cotidiana* realiza un estudio exhaustivo sobre los deslices en el habla y señala *“La perturbación del dicho, que se manifiesta como trastabarse, puede ser causada, en primer lugar, por influjo de otro componente del mismo dicho, o sea por anticipación o prolongación del sonido; igualmente, por una segunda versión dentro de la oración o del texto que uno intenta declarar... en segundo lugar ...por unos influjos que vinieran de fuera de aquella palabra, aquella oración o aquel texto: de unos elementos que no se intentaba declarar y de cuya excitación sólo se tiene noticia por la perturbación misma”*. (pág. 59). Del análisis de olvidos de nombres y frases y del lapsus linguae (trastabarse), Freud (1901) encontró que éstos, eran motivados por material inconciente que irrumpe a través del error. Y señala que es debido a la relación existente entre la palabra de la frase intentada y la que se interpone, que se da una desfiguración o contaminación, a la que considera una formación de compromiso entre lo que se quiere expresar y lo que insiste desde el inconciente. *“En efecto, una semejanza cualquiera entre las cosas o las representaciones-palabra de los elementos del material inconciente es tomado como ocasión para crear un tercer elemento”*. (pág. 62)

En base al análisis de dichos errores Freud descubrió que en el olvido de nombres o en la producción de un lapsus linguae existe un influjo perturbador de algo ajeno a la oración intentada, pero que encuentra en ella un elemento de semejanza, y que ésto perturbador pertenece al material inconciente reprimido, que a través del error encuentra una forma de expresión.

Sin la intención de hacer una fusión de dos teorías, una psicolingüística y el psicoanálisis es importante señalar que la primera, nos permite tener un modelo más objetivo del cómo se desarrolla el proceso de producción del lenguaje, y contar con estudios probados que dan cuenta de que los errores en el habla, estarían determinados por una perturbación en la etapa de planificación de la producción lingüística debidos a una interferencia entre los elementos semánticos o fonológicos durante el proceso de integración sintáctica, que dará lugar a la fase de determinación de los movimientos articulatorios propios del discurso verbal. Lo que nosotros planteamos desde nuestra postura psicoanalítica es que dicha interferencia en el nivel semántico o fonológico estaría dada por un material reprimido que insiste por hacerse reconocer.

A continuación, se reseña la observación de un pequeño, que presentó un periodo de tartamudez, así como el análisis de las palabras relacionadas con la manifestación de la misma.

Jr. ha sido un niño con un desarrollo lingüístico precoz, a los dos años era capaz de establecer una conversación empleando enunciados bimembres con una adecuada estructuración sintáctica y usando pronombres y adjetivos, y con una articulación casi correcta en su totalidad, sus producciones eran de este tipo: *"Esa veedura no me gusta. Yo quiero pollito saboso"*. *"Fuimos a la hueta y que me caigo. Mi papá corrió a recogerme"*. Emocionalmente es un niño de temperamento fuerte, que se ha ido suavizando en un ambiente familiar en el que los padres son afectuosos, tolerantes hasta cierto grado y tienden a ser respetuosos de sus características y sus derechos, por lo que la relación con los padres es cordial. En ciertas ocasiones el padre es más permisivo y en otras menos tolerante que la madre, la cuál polariza menos sus actitudes hacia el niño. Tanto los padres, como las personas cercanas a él y sus educadoras lo consideran un niño inteligente, seguro de sí mismo y entusiasta. En el Centro de Desarrollo Infantil al que asiste desde los 15 meses, ha sido muy apreciado por sus maestras; con sus compañeros es amigable, tiende a ser tierno y cuidadoso con los niños más pequeños y con las niñas, y muestra admiración hacia los niños más grandes e inquietos. Su nivel de atención a los dos años es alto, pues puede permanecer durante sesenta minutos observando una película infantil. Su desarrollo motor ha sido lento, pues caminó hasta los quince meses.

A los dos años cuatro meses, cambia de grupo; continúa con sus mismos compañeros pero con otras educadoras; la nueva maestra es una mujer de aproximadamente veinticinco años, pero a pesar de su juventud es poco afable, tiene una actitud estricta y rígida en relación con la disciplina. En años anteriores algunos padres de familia se han quejado ante las autoridades escolares por sus actitudes, una de las madres manifestó acerca de ella: *Me preocupa la alimentación de mi hija, a mí lo que me interesa es que coma. El mismo pediatra me ha recomendado que coma lo que le apetezca, pero la maestra me ha dicho que si no toma el jugo o la fruta; entonces no se le da lo siguiente, porque " tiene que aprender a comer"*, En otras ocasiones la saca del comedor, si es que no acepta algún alimento, o bien no le da el postre como " castigo". Otra actitud característica de la maestra es su preocupación por la limpieza y también queda de manifiesto que tiene serios problemas en

relación con aspectos anales; en una ocasión una de las pequeñas al ir a defecar desperdició un rollo de papel al ensuciarlo de heces fecales, cuando la madre llegó a recoger a la niña, la maestra le aventó una bolsa de plástico que contenía el rollo de papel sucio con el excremento y le gritó: “*su hija es una cochina, debe traer para mañana un rollo de papel nuevo*”.

Jr. parece haberse adaptado fácilmente al nuevo grupo, va al centro de desarrollo infantil con gusto y no manifiesta verbalmente, ni con alguna conducta evidente un posible rechazo a la escuela, el ciclo escolar ha iniciado a mediados de agosto, y es en el mes de octubre que inicia con periodos continuos de tartamudez, que se manifiesta, por la repetición compulsiva de la sílaba inicial de algunas palabras. Se observaba en su habla una especie de *cacaraqueo* dado que aquellas palabras que muestran esta alteración, son aquellas iniciadas con el fonema velar, oclusivo, sordo /k/, por lo que sus producciones son como éstas: *kkkkkquiero, kkkkkcasa, kkkkkcomida, etc.*, poco tiempo después se amplía al fonema bilabial, oclusivo sordo /p/ volviéndose más complicado el cuadro por la aparición de manifestaciones de rigidez motora en el rostro, cuello y extremidades superiores, contracción en la laringe y esfuerzo manifiesto al querer iniciar una palabra. Se podía ver en el rostro del niño una gran angustia, y tal pareciese que hubiese un bloqueo para la producción y se hiciera un esfuerzo extremo por lograr articular la palabra a expresar; da la impresión de que se le escapa la palabra que está por pronunciar. Las palabras con las que presenta mayor dificultad son aquellas que no tienen una referencia objetiva concreta como las preposiciones, *por, pero, que, cual*; los adverbios de modo y tiempo, *cómo, cuándo* y algunos verbos. Todo ello provocó en la madre una gran preocupación por el conocimiento que ella poseía sobre la relación de esta alteración con aspectos emocionales, lo cual trató de evadirlo buscando la causa en la posibilidad de que éste aparente bloqueo en la producción lingüística, tuviere como causa el suministro de fármacos con contenido de antihistamínicos, por un periodo prolongado de empleo de jarabe para la tos. Tanto el pediatra como el neuropsicólogo descartan esta posibilidad. Por esas fechas se está llevando a cabo en el centro de desarrollo infantil, el Programa de control de esfínteres, en el grupo de Jr. La mayoría de los niños ya logran tener el control a excepción de él y otros tres compañeritos. En el ciclo escolar anterior, él tuvo dificultades en este Programa y a la fecha rehuye a la bacinica, por lo que la madre ha tratado de no presionarlo al respecto y darle mas tiempo, sin embargo, en su grupo

la maestra se muestra exigente y rígida al respecto, por otro lado la asistente es una persona bonachona y relajada, pero que posee un vocabulario soez y con frecuencia dirige a los niños mientras los cambia palabras como *colota, caca, cagar, cochino*. Los padres del niño han pensado en dejar de llevarlo al centro de desarrollo, pero el niño insiste en ir.

La madre aunque preocupada, intenta tomar el problema con tranquilidad para evitar angustiarse más al pequeño, así que cuando el niño se encuentra con la dificultad disfémica, ella opta por pronunciarle la palabra que al niño parece faltarle, como por ejemplo, cuando al estar él jugando y hacer alusión a la pelota, inicia con el tartamudeo *ppp...*, ella verbaliza *pelota*, o cuando al observar una ilustración en que aparece el dibujo de Winni Poo, y al referirse a él, empieza *ppp...*, la madre pronuncia *Poo*; lo cual al parecer relaja al niño, pues el hecho de que la madre le recuerde la palabra faltante, le permite continuar con su discurso.

A continuación se describe una de las situaciones ocurridas:

Jr. 31/12 -. *El niño está viendo las ilustraciones del libro de Peter Pan de Disney (1998) y se encuentra con el dibujo de un barco, el capitán garfio y el cocodrilo, (Anexos: Ilustración N°. 1) la madre está a su lado, el niño la mira y señala con su dedo índice al barco mientras que articula "kkkk...", y hace un esfuerzo manifiesto por continuar, sus músculos faciales y del cuello se contraen. La madre intenta interpretar lo que el niño trata de decir y anticipa: "¿qué es?" El niño asiente repitiendo con seguridad: "Sí, ¿qué es? Entonces la madre le contesta "Es un barco ...".*

Anteriormente se señaló que el fonema /k/, al igual que el /p/ son elementos fónicos con los que el niño presenta una falla disfémica, en el ejemplo que presentamos, se observa que el niño enfrenta una dificultad para articular una palabra cuyo sonido inicial es /k/, la madre en base al contexto, al señalamiento y expresión del niño infiere que la palabra que no puede decirse, es una pregunta, referida al objeto dibujado que el pequeño está señalando, y que esa pregunta es un *¿qué es?*.

De alguna forma el fonema /k/ está interfiriendo en la determinación de los movimientos articulatorios necesarios para producir con éxito una palabra que inicia con ese fonema, retomando el modelo de Garret, y los planteamientos de Valle-Arrollo, se deduce que habría aquí un elemento fónico o semántico que estaría bloqueando la producción. Nosotros consideramos basados en la observación de la madre (posterior al hecho que describimos) de que existe una cierta relación entre el tartamudeo y la verbalización de las palabras "*caca*" y

“popo”, por lo que consideramos que al acceder el fonema /k/ o /p/ al proceso de producción de determinada palabra, la formulación fonética se vería influida por aspectos fonológicos que se articulan a aspectos semánticos relacionados con las palabras escuchadas en relación a las heces fecales, y que reprimidas afloran impidiendo la articulación de la palabra deseada, y que debido a su carácter inconciente insisten y se imponen por intermedio de su fonema inicial.

En el suceso anteriormente descrito resulta significativo observar cómo todo el contexto de la ilustración plantea al niño elementos imaginarios que parecen condensarse en el fonema /k/. Las palabras que nombran al *barco*, al *capitán* y al *cocodrilo* (el niño ya reconoce estos nombres y éstos personajes) comparten fonemas con las palabras que el niño ha escuchado en referencia a lo anal: *caca*, *cola*, y *cochino*. Pero en el plano de lo imaginario ¿qué le representan a Jr éstos elementos visuales? Un cocodrilo con las fauces abiertas ¿para tragarse a quién? ¿Un capitán mutilado ¿por qué? ¿Un barco imagen de qué? En tanto que Jr. no encuentra la palabra que lo nombra, ésta se le escapa en la confusión del sonido *bar-co*, *co-la*, *cochino* que solo atina a salir en el “kkkk” del ¿qué? de esa pregunta que no llega a pronunciarse. Las palabras de la madre lo tranquilizan “*Es un barco; el cocodrilo no les puede hacer nada, porque están adentro del barco*”, Al parecer la palabra de la madre puede mediar y aliviar la tensión que lo imaginario despierta, al conferir al *barco* una connotación protectora, sin embargo lo inconciente ligado a los fonemas en cuestión continuará insistiendo en las repetidas manifestaciones disfémicas.

Posteriormente, la madre se ha ido percatando de la relación ya muy obvia entre el tartamudeo y los fonemas propios de algunas palabras relacionadas con las vivencias que el niño experimenta en relación al control de esfínteres; y ahora cuando aparece el tartamudeo ante cierta palabra, la madre ya no hace referencia a la palabra que parece faltar, sino que le interroga “¿estás pensando en “caca”?”. A partir de estas observaciones la madre empieza a hablar con Jr. de manera sencilla y coloquial de *caca*, *cola*, y *cagar*, palabras que a ella misma le resulta difícil pronunciar por considerarlas groseras; sin embargo observa en su hijo cierto placer, en su pronunciación, y en especial, cuando canta a todo pulmón la letra del Tema de la Película del Rey León entonada por el puerquito (jabalí) Pumba y que dice: *Sin pasado, sin futuro, sin preocupación. ¡Hakuna matata!* que Jr. pronuncia con énfasis *Hakuna ¡makaka!*

¿Acaso el poder hablar de *caca* lo libera de su poder perturbador? ¿Acaso su predilección por Pumba, el puerquito que disfruta de la vida placentera, Winni Poo, el osito que come miel y Porky tartamudo tengan que ver con todo esto?

Pareciera que todos éstos elementos imaginarios se articulasen al real de la zona anal y de las heces fecales y se anudaran por mediación del significante (fonema) /k/ que se desplaza al /p/ de *popo* y *pipi*, a los nombres de *Poo*, *Porky*, *Pumba*, y al ¡*Hakuna makaka!* éstos últimos imágenes fantaseadas del goce.

En la terapia de lenguaje tradicional, se prioriza el uso de técnicas de respiración y relajación con el fin de que la toma de aire sea por la nariz y no por la boca y facilitar la función fonatoria, y de que se logre disminuir la tensión del cuerpo y posibilitar una adecuada articulación. Sin embargo, hay que destacar que los problemas de tensión muscular y de respiración inadecuada, con la consiguiente dificultad para establecer patrones rítmicos, no son más que manifestaciones físicas propias de un estado de angustia. ¿Qué es lo que angustia al niño dis-fémico? En el caso de Jr. aparece la angustia cuando algo del objeto a se le hace presente en lo imaginario de los cuentos infantiles y de los personajes de los mismos, anudado a un fonema representante del objeto del deseo. Pues que lo que está en juego es el deseo anal, el objeto a, que en esta fase de la constitución subjetiva del deseo es el excremento (Lacan, 1962), que se expresa en significantes varios, *caca*, *cola*, *popo* y cobra vida en fantasías de cocodrilos y otros personajes de los cuentos infantiles que tragan y mutilan, y que esconden la verdad de una falta fundamental, haciendo presente la imagen de la castración, simbolizada en la función de corte, que representa la función del esfínter anal. (Lacan 1962).

Jr. nunca habla de Pina su maestra, la madre le interroga en ocasiones acerca de ella, él evade el tema o cambia la conversación. Un día de diciembre la maestra se va, ha pedido su cambio ante la presión de los padres de familia para que se respeten los derechos de los pequeños en el Centro de Desarrollo, al llegar a recoger al niño la madre expresa su satisfacción por el cambio de maestra. En el trayecto a casa pregunta a su hijo “¿Cómo es *Caty*, tu nueva maestra?” “Muy bonita” “Y *Josefina* ¿cómo era?” y él responde: “Fea como una bruja”. Ahora puede hablar de ella. Algunos meses después también puede decir “quiero ir a hacer *popo*”.

Jr. no es un niño disfémico.

4. RESULTADOS Y DISCUSION.

A fin de poder llegar a una discusión acerca de los resultados de este trabajo de revisión teórica y reflexión sobre la práctica clínica, se considera adecuado partir del concepto de lenguaje, por estar nuestra problemática referida a este aspecto del desarrollo humano. En la revisión teórica realizada sobre el tema encontramos que no es posible aprehender en un concepto una realidad tan compleja, y que por lo tanto no existe una definición específica o más o menos generalizada de lenguaje, ya que dicha definición depende de la disciplina que lo intente conceptualizar, sea ésta la filosofía, la lingüística, el psicoanálisis, la psicología, la comunicación o la cibernética, así como del enfoque teórico que esta área del conocimiento tenga.

A fin de contar con un referente teórico, que nos permitiera ubicar el problema que nos ocupa, se hizo una revisión sobre la conceptualización que se tiene del lenguaje en base a lo que expresan lingüistas y psicolingüistas como Saussure (1994), Chomsky (1991), Slobin (1987) y Jacobson (1963).

Podemos señalar de manera general que el lenguaje verbal opera como un sistema de códigos lingüísticos arbitrarios, convencionales y estratificados en los niveles de contenido, de forma y de expresión; que cumple una función comunicativa, representativa y pragmática, y que comprende tres sistemas normativos interrelacionados: el fonológico, el lexicogramatical y el semántico, pues la realización del lenguaje depende de reglas que determinan cómo utilizar el material verbal para significar y comunicar, así como de estrategias para materializarlo en conducta verbal. Es importante destacar que aun cuando el lenguaje es una construcción social, su estructura se asienta sobre la base de funciones neurológicas y psicológicas que deben estar suficientemente desarrolladas.

Para Lacan (1972) el lenguaje no es patrimonio de la lingüística, a la que el llama lingüistería, sino que lo considera un registro que domina todos los ámbitos de la realidad humana. En su controvertida sesión en Vincennes el 3 de diciembre de 1969 muestra la relación del lenguaje con la realidad social; expresa: "*Una sociedad no es algo que pueda definirse de cualquier manera. Lo que intento articular, porque el análisis me lo demuestra, es lo que la domina, a saber, la práctica del lenguaje.*" (Lacan, 1969, pág. 222).

Lacan a lo largo de sus seminarios, da un lugar privilegiado en la constitución del sujeto al registro de lo simbólico tanto como al real y al imaginario, dando al lenguaje el carácter de elemento que da consistencia y anuda estas dimensiones.

Sus planteamientos sobre el lenguaje como sistema estable del mundo y del objeto (Lacan, 1956); cómo el campo en que se constituye el sujeto (Lacan, Escritos, 1988); y del inconciente estructurado como un lenguaje (Lacan, 1964) se sostienen en las ideas de Hegel, Ferdinand de Saussure y el Estructuralismo francés; permeados sin duda por el relativismo lingüístico y el pensamiento de Humboldt, dichos postulados le hacen inaugurar el postestructuralismo; ya que con su conceptualización del gran Otro cuestiona las relaciones entre el lenguaje, el sujeto y su historia, revolucionando también los conceptos sobre la realidad al desarrollar su teorización acerca de las dimensiones de lo real, lo imaginario y lo simbólico. Su postura sobre la sujeción del sujeto con respecto al discurso y en cuanto determinado por el lenguaje, tiene sus orígenes en las ideas de Hegel, quien planteó que la palabra y el pensamiento ejercen un poder de mediación sobre lo sensible, pues es gracias al lenguaje que lo real se convierte en verdadero y lo verdadero se reconoce como real. Ideas que Humboldt expresa al señalar que el lenguaje tiene una función normativa en el desarrollo del pensamiento, y que la lengua materna juega un papel preponderante en la configuración de la concepción que cada pueblo e individuo tienen del mundo. Ideas que también son adoptadas por el relativismo lingüístico en la década de 1930, y que postulan que todo aquello que los hombres piensan, sienten y comunican está determinado por la estructura de las costumbres lingüísticas de determinada sociedad históricamente conformada, y que por lo tanto el ser humano está a merced del lenguaje.

En lo relativo a la forma del lenguaje, en la obra de Lacan se deja ver la influencia del estructuralismo lingüístico de Saussure, desarrollo que propone identificar las reglas por las cuales el significado es generado y expresado a través de la lengua y el habla, lo cual le permitió a Lacan analizar la estructura y las reglas del inconciente, lo cual lo llevó a afirmar que el inconciente y sus manifestaciones tienen la estructura del lenguaje en tanto conformadas por la doble estructura del significado-significante y a explicar la expresión del mismo a través de las formas de la metáfora y la metonimia en el desarrollo diacrónico de la cadena del significante y en el corte sincrónico que marca el sentido.

En lo que se refiere al contenido y a los aspectos semánticos y léxicos del lenguaje, el psicoanálisis también revoluciona, en tanto plantea no solo la existencia de contenidos concientes y preconcientes, sino que con el descubrimiento freudiano del inconciente, se enfoca al análisis de lo reprimido y de sus retoños (representantes). Y que Lacan desarrolla a través de su teorización del *significante* en varios de sus seminarios, más específicamente en el de *Las Psicosis* (1955), *Los Cuatro Conceptos Fundamentales del Psicoanálisis* (1964), y en *Los Escritos* (1989). Significante que da cuenta de lo más desconocido, de lo reprimido primordial. Pues es desde el enfoque del significante que en sí mismo no significa nada y que siempre remite a otro significante como Lacan explica al inconciente estructurado como un lenguaje que insiste y se manifiesta en el retorno de lo reprimido, es decir en las formaciones sustitutivas y en el síntoma.

Respecto a las funciones del lenguaje señaladas con anterioridad, el psicoanálisis nos permite ir más allá y tomar en consideración otra función; la de expresión, pero no de una expresión conciente, intencional o determinada sino de una expresión de lo no conocido para el sujeto, que insiste en hacerse reconocer; de la expresión del inconciente ligado al deseo y al ser del sujeto, expresión de la palabra verdadera; función que Freud descubre en sus análisis a través de las manifestaciones del inconciente y que Lacan teoriza a lo largo de sus Seminarios y que resume en *Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis* (Lacan, Escritos 1, 1989).

Una vez delimitado el concepto y las funciones del lenguaje resulta necesario hacer una revisión del título de nuestro trabajo, que a la letra dice: “La Dimensión del Simbólico Lacaniano y su Relación con los Trastornos Funcionales del Lenguaje en Niños Preescolares”. En el que los conceptos centrales son: “*El Simbólico Lacaniano*” y los “*Trastornos Funcionales del Lenguaje*”.

El recorrido teórico por los Seminarios de Lacan, nos permitió dilucidar el concepto de lo Simbólico en psicoanálisis desde la perspectiva Lacaniana, encontrando que la dimensión del simbólico es una referencia al lugar del Otro, es decir al campo del lenguaje, lo cual a su vez nos remite a otro concepto fundamental que es el de Significante, elemento por el cual se estructura el lenguaje.

Por *Trastorno Funcional del Lenguaje* nos estamos refiriendo a esos trastornos en los que no existe una patología de tipo orgánico o neurológico, por lo que se descartan

aquellos problemas secundarios a retraso mental o aquellos en los que existe una alteración en la capacidad auditiva, articulatoria o de procesamiento del lenguaje, debida a un daño a nivel de los órganos auditivos o del aparato fonoarticulador, o bien a nivel de conductos neuronales o a nivel cerebral; sino a aquellos trastornos que autores como Stark y Tallal (1981), Whitehurst y Fischel (1994), Leonard (1994), Thal y Katich (1996) y Jhonston (1998) definen como *Retraso Específico del Lenguaje en el Desarrollo Temprano*; y/o a aquellos que la categorización diagnóstica tradicional delimita como trastornos funcionales y entre los que se observan las dislalias funcionales, la afasia del desarrollo y el mutismo, así como aquellas alteraciones que Launay y Borel-Maisonny (1984) definen como trastornos del habla, es decir el farfuleo y la disfemia.

Desde nuestra posición no adoptamos la categorización de Retraso Específico del Lenguaje, pues consideramos que delimitar bajo este concepto a las dificultades en los niveles tanto fonológico, morfosintáctico o semántico que presentan algunos niños que no alcanzan el desarrollo adecuado en estos aspectos a la edad promedio, implica a un rango muy amplio de trastornos, los cuales a opinión de Thal y Katich (1996) requerirían de un acercamiento, una valoración y un tratamiento diferentes partiendo del supuesto de que cada desorden tendría también una etiología diferente. A su vez el designar a cada entidad y clasificarla en una categoría nosológica como lo ha venido haciendo la clínica tradicional equivale a enquistar el problema y condenar a los niños a portar una etiqueta que la mayoría de las veces determinará su desarrollo futuro, por lo que tampoco nos ubicamos en esta postura que ha sido criticada ampliamente por Haley (1979), Lapierre y Acouturier (1994) y Coll (1995) quienes consideran inadecuados la clasificación y el diagnóstico pues creen que el trastorno no existe en sí mismo y de manera aislada, sino como resultado de condiciones sociales y psíquicas particulares, lo cual nos lleva a cuestionar la validez y sobre todo la necesidad de un diagnóstico.

Desde nuestra posición fundamentada en la teoría psicoanalítica, consideramos que a los denominados trastornos del lenguaje entre los que figuran la afasia del desarrollo, las dislalias, la disfemia y el farfuleo, más que considerarlos una entidad particular, debería abordárseles como síntomas, es decir como la manifestación de algo del orden del inconciente desde el ámbito del psicoanálisis.

Aún cuando no compartimos el modelo nosológico, descriptivo de los trastornos del lenguaje, retomamos como referencia la conceptualización tradicional que se hace de ellos, por ser el modo de abordaje que los servicios de salud y educativos oficiales en México emplean generalmente para diagnosticar y dirigir la terapéutica de los denominados retraso o trastornos funcionales del lenguaje.

Sin embargo no desconocemos que en estos trastornos están involucrados aspectos propios de la lingüística, por lo que retomamos otras formas de abordaje de estos problemas como son los estudios que desde la psicolingüística emplean modelos de explicación de los procesos de producción del lenguaje. Garrett (1984); Bock (1985) y Valle-Arroyo, (1991) tratan de explicar cuáles son los procesos que estarían alterados en los trastornos del lenguaje y en algunas alteraciones como el lapsus linguae o las dificultades afásicas, determinando a qué nivel se da la dificultad, si en la determinación del contenido o bien en la organización de la forma lingüística o fonológica, así como en qué momento, ya que podría ser en la planeación o en la producción. Así por ejemplo Valle Arroyo (1991), emplea el modelo de Garrett (1984) para analizar el proceso que se da en la producción de errores y lapsus linguae encontrando que éstos se deben a interferencias en el nivel de planificación que bloquean y alteran la producción lingüística dando lugar a omisiones, sustituciones, desplazamientos y fijaciones. Bock (1985) pudo observar que a nivel conceptual, las variables que influyen alterando la organización de la producción son el grado de asociación, las relaciones semántico-categoriales y las relaciones funcionales, mientras que a nivel fonológico la interferencia estaría dada por la frecuencia de uso de la palabra bloqueadora. Desde nuestra perspectiva consideramos que dichas interferencias estarían dadas por factores tanto semánticos como fonológicos en los que intervienen elementos del orden de lo inconciente tal y como fueron analizados por Freud (1901) en *Psicopatología de la Vida Cotidiana*, donde señala que el olvido de nombres y frases, así como los lapsus linguae están motivados por material reprimido que irrumpe a través del error y que éste ocurre por la relación existente entre la palabra o la frase intentada y la palabra o idea que se interpone, dando lugar a una desfiguración o contaminación, la cual vendrá a ser una formación de compromiso entre lo que se quiere expresar y lo que insiste desde el inconciente.

En lo que se refiere al retraso severo en la adquisición del lenguaje también conocido como afasia del desarrollo, nuestro planteamiento es que en algunos de éstos casos

podría existir una dificultad en el proceso de constitución subjetiva del sujeto, en el orden de lo simbólico, sin duda porque algo del discurso en el que se inserta no se ha nombrado, o bien porque en dicho discurso no se le da un lugar al sujeto por advenir.

Por tanto esta relación entre el simbólico y los trastornos del lenguaje que llamamos funcionales, no es una relación causa efecto, pues no es una relación en la que el trastorno esté subordinado al lenguaje, desde la concepción de que hay un lenguaje correcto y uno que no lo es, sino una relación dialéctica en la que lo que está en juego es el deseo y la hiancia como inherente a él; hiancia que inaugura al significante que habrá de dar cuenta del sujeto deseante. Desde esta posición el trastorno del lenguaje vendría a ser una forma de decir, una forma diferente, no convencional tal vez, pero al fin y al cabo una forma de expresión del ser del sujeto. Un decir, de una palabra que habría que escuchar en la realidad de cada sujeto en particular.

Nuestro trabajo no se enfoca a revisar los trastornos de que hablamos desde la psicolingüística, pero consideramos necesario contar con un marco de referencia que nos permitiera conocer cuáles son los procesos normales de aprendizaje del lenguaje en los niños, por lo que al hacer una revisión de la teorización desarrollada al respecto, compartimos los planteamientos de investigadores del desarrollo del lenguaje que orientan sus estudios hacia la importancia que tiene el contexto social en la aprehensión del mismo y que centran su atención en los aspectos de la comprensión del mensaje y de la intención comunicativa.

Aún cuando los estudiosos de los procesos de adquisición del lenguaje a que nos referimos se inscriben dentro de la investigación psicolingüística, hemos decidido ubicarlos como representantes de un enfoque sociopsiconlingüístico, por el papel tan importante que confieren a la interacción social, al contexto comunicativo y a los aspectos funcionales en la adquisición y el uso del lenguaje y a fin de distinguirlos de los psicolingüistas que postulan que el aprendizaje del lenguaje se desarrolla sobre la base de estructuras preformadas e innatas. Encontramos que Luria (1995), Halliday (1982), Goodman (1986), Bruner (1986), Garton y Pratt (1991), coinciden en señalar que el desarrollo del lenguaje se da en función de la necesidad de comunicación y como una forma de práctica social, pues es a través del lenguaje como el niño aprende a significar la realidad siendo éste un medio para insertarse socialmente y para participar y aprehender la cultura. Halliday (1982), postula que el sistema lingüístico es un todo organizado conforme a un potencial de significados organizados

funcionalmente o sistema semántico que posee un potencial vocal o sistema fonológico en el que la estructura sintáctica o sistema gramatical es sólo una forma de realización de los significados. Desde esta postura se le reconoce al niño un papel activo en la construcción de hipótesis lingüísticas que prueba y confirma en la interacción con los hablantes de su lengua materna, dentro de un contexto que cumple un papel preponderante en el proceso de significación. Bruner (1986), señala que el niño posee mecanismos cognitivos que le ayudan a producir hipótesis lingüísticas o comunicativas, y que en este proceso el contexto y la intención comunicativa tienen un papel muy importante. Otros autores que consideran fundamental el papel del contexto para la comprensión y producción del lenguaje son: McCarty (1954), Gazden (1965), Clark y Clark (1977), Fantini (1982), Halliday (1982), Smith (1983), Nelson y Greenfield (1988), Rondal (1990), Wexler (1991), Garton y Pratt (1991). Para investigadores del lenguaje como McNamara (1972), Nelson (1974), Cross (1975), Greenfield y Smith (1976), Brown (1981), Halliday (1982), Smith (1983), Bruner (1986), Garton y Pratt (1991) el aprendizaje del lenguaje se da en el intento de conferir y producir significados a través de la formulación de hipótesis acerca de las reglas propias del lenguaje que si son reforzadas se afirman, por lo que postulan que las reglas gramaticales son descubiertas y aprendidas por el niño en la interacción con el lenguaje. Slobin (1987), también considera que el niño aprende un sistema de reglas por medio de las cuales puede generalizar a fin de comprender y producir un número ilimitado de oraciones y que por tanto el niño construye creativamente su propia lengua, sin embargo Slobin da mayor peso a las capacidades innatas e intrínsecas y a las estructuras internas que al contexto social. Otro aspecto importante observado por los estudiosos del desarrollo del lenguaje, se refiere al hecho de que los niños comprenden el lenguaje aún antes de que sean capaces de producir el lenguaje verbal, lo cual puede ser constatado en base a las respuestas dadas por los infantes ante dos tipos de situaciones: una cuando el niño identifica el referente al que el enunciado se refiere y otra cuando ante un imperativo el niño ejecuta la acción que se le ordena. (McCarty, 1954; Brown, 1981; Lennenberg 1982; Bruner, 1986; Pratt, 1991).

Cazden (1965), Snow (1972), Gleitman (1972), Cross (1975), Garton y Pratt (1991), enfatizan el papel del habla de los adultos y en particular de la madre en la adquisición del lenguaje en los niños, pues consideran que éste se aprende en la interacción bidireccional madre-hijo y concluyen que la naturaleza del habla materna facilita o bien dificulta el acceso

del niño al uso del lenguaje verbal. Cazden (1965) y Gleitman (1972) consideran que la riqueza y variedad del lenguaje verbal dirigido a los niños favorece su rápido desarrollo y se oponen a Cross, Snow, y Garton y Pratt, quienes consideran que el desarrollo del lenguaje se debe a que las madres modifican sus patrones de entonación y producción empleando los estilos de *lenguaje bebé* y *lenguaje estilo materno*. Cox, Pukeing y Mills (1982) y Bar-Din (1989) estudiaron a madres que presentaban problemas depresivos que les impedían establecer una interacción lingüística adecuada con sus hijos, dando lugar a retrasos significativos en el aprendizaje del lenguaje.

Estos estudios sobre el papel del habla materna nos permiten observar cómo la relación con el Otro, en este caso la madre juega un papel muy importante para involucrar al niño en el orden de lo humano al constituirse como sujeto. Ya que es la madre en tanto otro semejante en la relación imaginaria, la primera representante del Otro absoluto, a quien el niño se dirige con sus primeros balbuceos en espera de su aceptación o su rechazo (Lacan, Sesión del 31 de mayo de 1956). Pues es generalmente en la interacción diádica con la madre como el niño descubre y construye las formas del lenguaje, Lacan señala al respecto: “ *La comunicación como tal no es lo primitivo, ya que en el origen S no tiene nada que comunicar, por la razón de que todos los instrumentos de la comunicación están del otro lado, en el campo del Otro, y de que tiene que recibirlos de él.* ” (Lacan, Sesión del 5 de junio de 1963, pág. 47). Otro, de quien también recibe algo más constitutivo, la nominación del ser que le hace preguntarse el ¿quién soy? inconciente e impronunciado, (Lacan, Seminario del 5 de junio de 1963). Pues es a través de la madre, como se instaura el Nombre Del Padre, el significante primordial (Lacan, sesión del 19 de marzo de 1974) por medio de la metáfora paterna, como significación del deseo de la madre, (Lacan, Escritos, 1988). Metáfora mediante la cual se estructura la relación del sujeto con el significante, por el “*Che vuoi*” que marca el punto de emergencia del sujeto como ser deseante y a partir de lo cual, se potenciará toda una larga serie de desplazamientos del significante, que vendrán a determinar el ser del sujeto. Siendo también por intermedio de la lengua materna como el niño se inscribe en el discurso del Otro, se instala en el lugar del Otro: en el campo de La lengua, es decir en aquello que le es propio, en tanto su historia particular, (Lacan, 1972).

A lo largo de este trabajo planteamos la idea de que la palabra en cuanto instrumento o vehículo del lenguaje puede ser también expresión sintomática y que el niño diagnosticado

con un trastorno funcional o retraso específico del lenguaje, a través de lo mal dicho de su dislalia, su tartamudez, su retraso, o de su no decir por la ausencia del lenguaje verbal *habla*. Habla de aquello que desde el inconciente insiste en ser reconocido; siendo el trastorno, el medio por el cuál el niño dice su palabra. Lacan (1989), comenta en los escritos: *“las palabras pueden sufrir ellas mismas lesiones simbólicas, cumplir los actos imaginarios de los que el paciente es el sujeto”* (pág. 289).

La intención de abordar los trastornos funcionales del lenguaje desde la clínica psicoanalítica no pretende generalizar y determinar que éstos invariablemente tengan que ser atendidos por medio del psicoanálisis, sino mostrar que a través del análisis los niños con esta dificultad encuentran un espacio para decir su palabra. Palabra que medio dicen con su palabra hecha síntoma o con su síntoma hecho palabra.

Se eligieron tres casos que permiten dar cuenta de lo que anteriormente señalamos, y que nombramos: *“Jorge. Una mirada”*, *“Buscándose un nombre”* y *“Disfemia. Una dificultad en la mujer”*.

En el caso de Jorge pudimos acompañar el proceso de personación que le permitió ir accediendo al mundo simbólico, brindándole un espacio de escucha a su no decir, lo cual propició que se fueran dando actos de la palabra en su madre y en él, que le ayudaron a asumirse como sujeto deseante, ir accediendo al universo del lenguaje e ir organizando su mundo imaginario mediante la capacidad de representación. En un primer momento del proceso analítico, el dibujo le permitió a Jorge llevar al plano simbólico la realidad al parecer confusa y desorganizada en que se movía, pues es a través del dibujo, como él comunica la experiencia de encuentro con su madre, en la que la mirada y la palabra de ella ejercen sin duda en él, un efecto constitutivo, permitiéndole posteriormente acceder al lenguaje verbal, el cual podrá ser un instrumento de expresión de sí mismo en cuanto sujeto.

La lectura del caso nos llevó también a la reflexión de aspectos relacionados con la práctica clínica como son la demanda, la transferencia, el abordaje del caso y la intervención.

En lo relativo a la demanda quedó de manifiesto que ésta procedía de su educadora de preescolar, al enfrentarse ella con la problemática de qué hacer con un niño imposibilitado para pedir y para responder, pues Jorge era un pequeño incapaz de demandar. Sin embargo a través del acto transferencial Jorge inicia un proceso que lo va insertando en el mundo del lenguaje. Resulta significativo el hecho de que la relación de transferencia se inicia por un

acto del analista, que a través de un regalo otorgado al niño desencadena la dialéctica del amor de transferencia cuyo punto de partida es el *Che vuoi*, que habrá de potenciar el proceso de significación a la par que el desarrollo lingüístico y cognoscitivo de Jorge.

En el caso denominado “Buscándose un Nombre” Víctor un niño cuyo lenguaje era ininteligible por la serie de sustituciones, omisiones y distorsiones en su producción verbal da cuenta de lo que el discurso familiar ha inscrito en él desde su nominación; pues con las omisiones y sustituciones del patronímico paterno muestra que algo inconciente insiste en hacerse reconocer en lo relativo al padre en cuanto al deseo del Otro; A lo largo del análisis llega asumir la verdad de la falta como correlativa al deseo y como inherente a la constitución del sujeto deseante, mediante el duelo por un padre en falta, lo cual es expresado por él cuando en el fin de su última sesión marca como punto final: “*ya terminamos de comer mi papá y yo*” refiriéndose a su dibujo (anexos, dibujo 9) en el que la expresión de su fantasía y el corte que hace en él, dan cuenta de la castración simbólica.

Lo que el Caso nos muestra sobre el método, es digno de reflexionarse en relación con el tiempo de la sesión y el corte de la misma. Pues en el Caso se observa que en varias sesiones es el niño con determinados actos, quien señala el corte en la sesión, lo cual nos lleva a cuestionarnos sobre si realmente es siempre el analista el agente de la puntuación, ya que en los análisis de niños es frecuente que en los momentos significativos o en los que emerge la angustia, éstos digan “*ya no juego*”.

En el Caso en que se aborda un problema de disfemia, se hace una revisión del término *dys-femi*, (dificultad y mujer) en base a la conceptualización que hace Lacan acerca de la angustia como una dimensión entre el movimiento y la dificultad, refiriéndose a la dificultad como el continuo que va desde la inhibición, pasando por el impedimento, al máximo de dificultad alcanzada que sería *el embarras* en la relación del sujeto con el deseo, y que de manera metafórica observamos en la tartamudez, como la convergencia del máximo del movimiento y el máximo de la dificultad en el decir, a través de una palabra que irrumpe y se detiene; que insiste compulsivamente en una sílaba que se repite entrecortada en la fase de tartamudez clónica, o bien se paraliza a pesar de los esfuerzos del sujeto por pronunciarla en los periodos de tartamudez tónica. Se toma en cuenta también el papel que juega la madre en la aparición de ésta, en base a los reportes resultado de las observaciones hechas por estudiosos del tema y que desde nuestra perspectiva no podemos pasar por alto, dado que es

ella el primer representante del gran Otro, por intermedio de la cual la palabra se trasmite (Lacan, 1974).

Se analiza este caso en base al modelo psicolingüístico de Garret (1991), el cual es un modelo de explicación sobre la producción del lenguaje; el cual es empleado por Valle-Arroyo (1991) para explicar el “lapsus linguae” bajo el supuesto de que éstos se producen por una interferencia en el proceso de planificación de la producción, lo cual da lugar a las omisiones, sustituciones intercambios, desplazamientos o fijaciones que afectan a las palabras que comparten alguna característica semántica o fonológica con la palabra bloqueadora. Desde nuestra perspectiva consideramos que dicha interferencia procede del material inconsciente que irrumpe a través del error, tal como lo analiza Freud (1901) en *Psicopatología de la vida cotidiana*. Al analizar este caso planteamos el supuesto que la dificultad disfémica en Jr. obedece, conforme a este modelo, a una interferencia de ciertas palabras que hacen emerger un estado de angustia en el niño por su semejanza fonética con las palabras que escucha en relación con el control de esfínteres, ya que comparten con ellas el fonema /k/, que tiempo después se generaliza al fonema /p/, consideramos que en el Caso, lo que está en juego en la aparición de la angustia está relacionado con lo relativo al objeto fecal, en tanto causa del deseo.

En base a la revisión teórica realizada y a la reflexión sobre los casos analizados podemos concluir que el niño que está en el proceso de estructuración del lenguaje puede presentar alguna dificultad en la organización del mismo independientemente de factores orgánicos, neurológicos, madurativos o funcionales cuando esta alteración es la expresión de lo inconsciente reprimido; siendo entonces su palabra un síntoma, y su síntoma una palabra que busca ser reconocida. El proceso psicoanalítico es en tales casos el espacio en el que el sujeto que en su palabra sufre el no poder decir sobre su palabra de verdad tenga la posibilidad de desamarrar los significantes que insisten en hacerse reconocer y pueda integrar en el plano simbólico el reconocimiento de su deseo.

A manera de conclusión queda señalar que no se agotó la lectura de los Seminarios de Lacan, pues queda mucho por leer y comprender de su enseñanza, que varios casos más no se relejeron porque al igual que en los casos presentados, la Institución marca el tiempo de concluir, sin embargo el proceso de formación en psicoanálisis y de escucha analítica queda abierto.

LITERATURA CITADA

- AGUIRRE, G. 1983. *Lenguas vernáculas. su uso y desuso en la enseñanza.* Ed. de la Casa Chata, Méx., pp. 243-266.
- AZCOAGA, J.E. y Colaboradores. 1992. *Las funciones cerebrales superiores y sus alteraciones en el niño y en el adulto. (Neuropsicología).* Ed. Paidós, Argentina, pp. 276-290.
- AZCOAGA, J.E. 1992. *El desarrollo del lenguaje en los niños.* Revista Psicología. UNAM, Méx. pp. 2-9.
- BASSEDAS, E. y colaboradores. 1991. *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico.* Paidós, España.
- BAR-DIN, A. 1989. *La madre deprimida y el niño.* Siglo XXI, Méx., pp. 109-142.
- BOCK, 1985. *Producción de oraciones: alternativas al modelo de Garret.* En Valle Arrollo: *Psicolingüística*, Morata, Madrid, 1981. pp. 138-142.
- BROWN, R. 1983. *Psicolingüística.* Trillas, Méx., pp. 44-69.
- BRUNER, J. 1986. *El habla del niño.* Paidós, España, pp. 22-63.
- CAPEP. 1991. *Lineamientos Normativos para la operación en el área de lenguaje.* DGEP/SEP., Méx., pp. 1-151.
- CHOMSKY, N. 1970. *Aspectos de la teoría de la sintaxis.* Ed. Aguilar, Madrid, p. 32.
- CHOMSKY, N. 1971. *Estructuras sintácticas.* Siglo XXI, Méx.
- CHOMSKY, N. 1991. *Lenguaje, sociedad y cognición.* Trillas, Méx., p. 71 117.
- COHEN, D. Y CAPARULO, B. 1976. *Primary childhood Aphasia and childhood autism,* en *Journal of the American Academy of child psychiatry*, p. 604.
- COLL, C. 1988. *Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo.* En *Infancia y aprendizaje.* Paidós, Barcelona.
- COX, A. 1982. *Resultados preliminares inéditos de su investigación sobre a forma de relación de las madres deprimidas con sus hijos.* Presentados en la conferencia de MACE, Londres.
- DALE, P. (1997). *Desarrollo del lenguaje. Enfoque psicolingüístico.* Trillas, Méx., pp. 32-117 y 297-333.

- DE LIMA, J.D. 1993, Estrategias para el desarrollo pluricultural de la lengua oral y escrita. U.P.N., Méx., p. 37.
- DEWEY, J. 1989. Como pensamos. El lenguaje y la formación del pensamiento. Paidós, Méx., p. 197.
- DINERSTEIN, A. (1987) Que se juega en psicoanálisis de niños. Lugar Editorial, Buenos Aires. pp. 57-85.
- DINVILLE, 1984. En Trastornos del lenguaje, la palabra y la voz en el niño. Masson, S.A. España, pp. 334-345
- DINVILLE, C. 1981, La tartamudez y su reeducación. Ed. Masson, España, pp. 3-27.
- DISNEY, W. 1998. Clásicos favoritos de siempre. Brimar Publishing, Montreal, p. 320.
- ETCHEVERRY, J. 1978. Sigmund Freud. Obras completas. Sobre la versión Castellana. Amorrortu, Buenos Aires. pp.135-137.
- ESTIENNE, F. 1988, En Rondal y Seron, Compiladores. Trastornos del Lenguaje Tomo III. Paidós, España, pp.633-661.
- FANTINI, E. 1982. La adquisición del lenguaje en un niño bilingüe. Ed. Herder, Barcelona, pp. 13-25, 125-143.
- FENICHEL, O. 1985. Teoría Psicoanalítica de las neurosis. Paidós, Méx., pp.353-359.
- FOUCAULT, M. 1998. Las palabras y las Cosas. Siglo XXI, Méx., pp. 86-120.
- FREUD, S. 1901. V. El trastabarse. En Psicopatología de la vida cotidiana. Obras completas. Tomo VI, Amorrortu, Argentina, pp. 56-70.
- FREUD, S. 1912. Consejos al Médico sobre el tratamiento psicoanalítico. En Obras Completas, tomo XII. Amorrortu, argentina, p. 112.
- FREUD, S.1915 (1914). Puntualizaciones sobre el amor de transferencia. (Nuevos consejos sobre la técnica del psicoanálisis, III). En Obras Completas, Tomo XII, Amorrortu, Argentina, p. 168.
- FREUD, S. 1893 Algunas consideraciones con miras a un estudio comparativo de las parálisis motrices orgánicas e histéricas. En Obras Completas, Tomo I. Amorrortu, Argentina, p. 201.
- FREUD, S. 1912. Consejos al Médico sobre el tratamiento psicoanalítico. En Obras Completas, tomo XII. Amorrortu, argentina, p. 112.

- FREUD, S. 1915(1914). Puntualizaciones sobre el amor de transferencia. (Nuevos consejos sobre la técnica del psicoanálisis, III). En Obras Completas, Tomo XII, Amorrortu, Argentina, pág. 168.
- FREUD, S. 1915. La represión. En Obras completas, Tomo XIV. Amorrortu, Argentina, pp. 141-152.
- FREUD, S. 1915. Lo inconciente. En Obras completas, Tomo XIV. Amorrortu, pp. 161-201.
- FRAISSE. P. 1985. En Introducción a la Psicolingüística. Piaget y Colaboradores. Ed. Nueva Visión, Argentina. p. 11-12.
- FENICHEL, O. 1985. Teoría Psicoanalítica de las neurosis. Paidós, Méx. pp.353-359.
- GARDNER, H. 1996. La nueva ciencia de la mente. Paidós, España.
- GARTON A. Y PRATT. 1991. La comunicación a través del lenguaje. En Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito. Paidós, Barcelona. pp. 121-144.
- GARTON, A. 1994. Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición. Paidós, España. pág. 23-73.
- GARRET, L. 1984. Producción del Lenguaje. En Valle Arroyo: Psicolingüística. Morata, Madrid, 1991. pp.103-112.
- GLEITMAN, L. (1971) The emergence of the child as grammarian. Cognición 1. pp. 137-163.
- GOODMAN, K. 1986. El lenguaje integral. Ed. AIQUE, Argentina. pp.15-31.
- GUIRAUD, P. 1996. La semiología. Siglo XXI, Méx. pp.33-61.
- GUMPERZ, J. 1988. La sociolingüística interaccional en el estudio de la interacción en la construcción social de la alfabetización. Paidós, Barcelona.
- GAUFEY, G. 1995. Representación Freudiana y significante lacaniano. Inédito, pág. 20.
- HALLIDAY, M. (1982). Aprendiendo a conferir significado. En: Lenneberg E. Fundamentos del desarrollo del lenguaje. Alianza Editorial, España. pp. 239-265.
- HERBERT, R. 1988. En Rondal y Seron, Compiladores. Trastornos del Lenguaje Tomo II. Paidós, España, pp.313-337.
- HUMBOLDT, W. 1990. Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano: y su información sobre el desarrollo espiritual de la humanidad. Ed. Anthropos, Barcelona, España.

- JAKOBSON, R. 1981. *Ensayos de lingüística general*. Seix Barral. España.
- JINKIS, J. La derivación de un término como construcción de un concepto. El significante. En *¿Qué dice Lacan?* Revista Imago Nº 2, pp. 76-87.
- JOHNSTON, A. Y JOHNSTON, E. 1988. *Desarrollo del lenguaje*. Ed. Médico Panamericana, Argentina, p. 41.
- JOST, C. 1988. En Rondal y Seron. *Trastornos del lenguaje Tomo I*. Paidós, España, p. 153.
- JULIEN, P. 1990. *Seminario: La función paterna*. Mécanograma, Méx.
- JULIEN, P. 1992. *El Retorno a Freud de Jacques Lacan*. SITESA, México.
- KOLB, C.K. 1985. *Psiquiatría clínica moderna*. Prensa Médica Mexicana, Méx., p. 802.
- LACAN, J. 1953-1954. *Los Escritos Técnicos de Freud*. El Seminario de Jacques Lacan. Libro 1. Ateneo de Caracas/Paidós. España, 1981.
- LACAN, J. 1954-1955. *El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica*. En El seminario de Jacques Lacan, Libro 2, Paidós, Argentina.
- LACAN, J. 1955-1956. *Las Psicosis*. El seminario de Jacques Lacan, Libro 3. Paidós, España, 1984.
- LACAN, J. 1959-1960. *La ética del psicoanálisis*. El seminario de Jacques Lacan, Libro 7. Paidós, España, 1991.
- LACAN, J. 1960-1961. *La Transferencia*. Seminario 8. Mecanograma por la Comisión de organización de las Jornadas de la transferencia. Escuela Freudiana de Buenos Aires
- LACAN, J. 1962-1963. *L'angoisse*. Livre X. Mecanograma, desgravación directa traducción de Irene Agoff. Escuela Freudiana de Buenos Aires.
- LACAN, J. 1964. *Los Cuatro Conceptos fundamentales del psicoanálisis*. En el Seminario de Jacques Lacan. Libro 11, Paidós, Argentina, 1987.
- LACAN, J. 1969-1970. *El reverso del psicoanálisis*. El seminario de Jacques Lacan, Libro 17, Paidós, España, 1992.
- LACAN, J. 1971-1972. *El saber del Psicoanálisis*. Charlas en Ste. Anne. Traducción de Rosa Kening y Pablo Román. Publicación interna del Grupo Psicoanalítico Witz.
- LACAN, J. 1972-1973. *Aun*. El seminario de Jacques Lacan, Libro 20. Paidós, España, 1981.

- LACAN, J. 1974. Le Nom-du-Père, qu'est-ce que ça peut être? En Les non-dupes errent, mecanograma proporcionado por Julien, P. en su seminario de la Función-paterna.
- LACAN, J. 1974-1975. R.S.I. (Real, Simbólico, Imaginario). Seminario 22. Traducción y notas de Ricardo E. Rodríguez Ponte. Publicación interna de la Escuela Freudiana de Buenos Aires.
- LACAN, J. 1975-1976. El síntoma. Mecanograma. Seminario 23. Escuela Freudiana de Buenos Aires.
- LACAN, J. 1988. Escritos 2 Siglo XXI. Méx.
- LACAN, J. 1989. Escritos 1. Siglo XXI. Méx., pp. 227-310, 473-509.
- LAUNAY, C. Y BOREL-MAYSONNY . 1984. Trastornos del lenguaje, la palabra y la voz en el niño. Ed. Masson, S.A. España, pp. 126-129, 283-288, 374.
- LENNEBERG, E. 1982. Fundamentos del desarrollo del lenguaje. Alianza Editorial, España.
- LEBLANC, R. 1988. En Rondal y Seron, Comp. Trastornos del lenguaje. Tomo III, Paidós, España. pp. 553-573.
- LIST, G. (1980) En La investigación interdisciplinaria de la afasia. Peuser G. Compilador. Paidós, España, pp. 97-107.
- LOPEZ, L. 1989. Lengua. Material de apoyo a la formación docente en educación bilingüe intercultural. Nº 2 UNESCO/OREALC, Santiago de Chile, pp. 63-75.
- LURIA, A. R. 1995, Conciencia y lenguaje. Visor. Madrid, p. 26-29, 103-133.
- MAYOR, M. 1994. Evaluación del lenguaje oral. En Evaluación curricular. Verdugo, M. Siglo XXI, Méx. pp. 327-371.
- MARX, C. 1981. El capital, Ed. Quinto Sol. Méx. p. 9.
- MONDRAGON, A. 1993. Neuroplasticidad cerebral. Inédito, Instituto Nacional de Neurología y Neurocirugía "Dr. Manuel Velasco Suárez". Méx., 1993.
- MONTES DE OCA, A. 1991. Corte y Puntuación. En Puntuación y estilo en psicoanálisis. S.I.T.E.S.A., Méx. p. 71-75.
- MORLEY, M. 1965. The development and disorders of speech in childhood. Livingstone, Edimburg. p. 243.
- PICHOT, P. 1988. DSM III R, American Psychiatric Association. Manual de diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Ed. Masson, S.A. , España.

- PIAGET, J. 1924., *Le langage et la pensée chez l' enfant*. Neuchâtel, París, pp. 59-60.
- PIAGET, J. 1987. *La formación del símbolo en el niño*. F.C.E., Méx. pp. 297-391.
- PRATT, C. Y GARTON, A. 1991. *Explicaciones del desarrollo del lenguaje hablado. En aprendizaje y proceso de alfabetización; el desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Paidós, Barcelona. pp. 31-47.
- QUIROZ, B. Y SCHRANGER, O. 1996. *Fundamentos neuropsicológicos en las discapacidades del aprendizaje*. Ed. Médica Panamericana, Argentina. p. 22.
- ROCA-PONS, J. 1982. *El lenguaje*. Teide, España.
- RONDAL, J. Y SERON, X. Comp. 1988. *Trastornos del lenguaje*. Tomo I. Paidós, España, pp.223-239.
- RONDAL, J. Y SERON, X. Comp. 1988. *Trastornos del lenguaje*. Tomo II, Paidós, España, pp. 313-357.
- RONDAL, J. Y SERON X. Comp. 1988. *Trastornos del lenguaje*. Tomo III, ., Paidós, España. pp. 552-573, 632-662.
- SAUSSURE, F.,DE. 1994. *Curso de lingüística general*. Fontarama. Méx., 319 pp. 33-51.
- SHAFF, A. 1964. *Lenguaje y conocimiento*. Ed. Grijalvo. Méx. pp. 15-46, 87-138
- SAPIR, E. 1994, *Lenguaje*. Fondo de cultura económica. Méx. pp. 9-31.
- SLOBIN, D.I. 1897. *Introducción a la psicolingüística*. Paidós, Méx., pp. 17-32, 56-83
- SMITH, F. 1983. *Comprensión de la lectura*. Trillas, Méx., pp. 96-109.
- SNOW, C.1977. *Talking to Children: Lenguaje input and acquisition*. Cambridge University Press, Cambridge, Inglaterra.
- THAL, D. Y KATICH, J 1996. *Does the early bird always catch the worm? Predicaments in early identification of specific lenguaje impairment*. To appear in: Cole, K, Dale, P. y Thal, D. (Eds). *The Measurement of communication and Lenguaje*, Volume 6: Assessment. Baltimore. pp. 1-24.
- TIRZO-GOMEZ, J. 1993. *Hablar y Aprender*. En *Estrategias para el desarrollo pluricultural de la lengua oral y escrita*. UPN, Méx., pp.55-75.
- TUSON, J. 1980, *Teorías gramaticales y análisis sintáctico*. Ed. Teide, Barcelona. pp. 29-57.

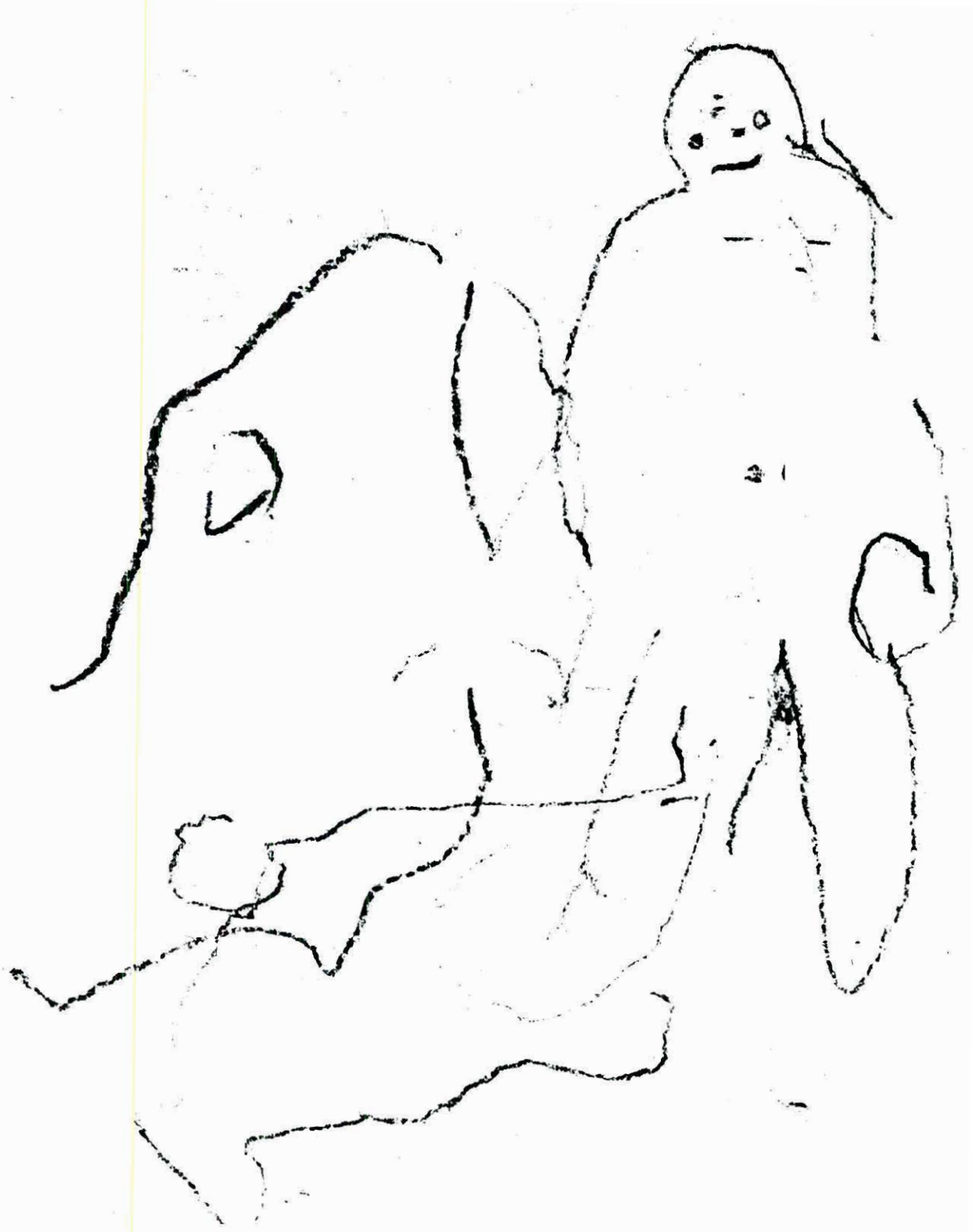
- TUSON, A. Y LOMAS, C. 1997. Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. Paidós, España.
- TUSOW. J. 1981. Teorías gramaticales y análisis sintáctico. Ed. Teide, Barcelona. p.121.
- VAN-RIPER. 1988. En Rondal y Seron Comp. Trastornos del lenguaje. Tomo II, Paidós, España. pp- 313-333.
- VALLE-ARROYO, F. 1991. Psicolingüística, Morata, Madrid, pp.103-141, 186-195.
- VYGOTSKY, L. 1990, Pensamiento y lenguaje. Ed. Quinto Sol, Méx. pp. 26-80.
- WHITEHURST, G. J. Y FISCHER, J. 1994. Practitioner review: early developmental language delay: what, if anything, should the clinician do about it? En J. Child Psychol Psychiat. Vol. 35, No. 4. Printend in Great Britain. pp. 613-646.
- WOLF, S. 1970. Trastornos Psíquicos del niño. Siglo XXI, Méx. pp. 174-175.
- WYATT. 1973. La relación Mére enfant et l' acquisition du langage. Ch. Dessant Bruselas. p. 45.
- WOLFF, S. 1989. La madre deprimida y el niño. Siglo XXI, Méx. pp. 109-142.



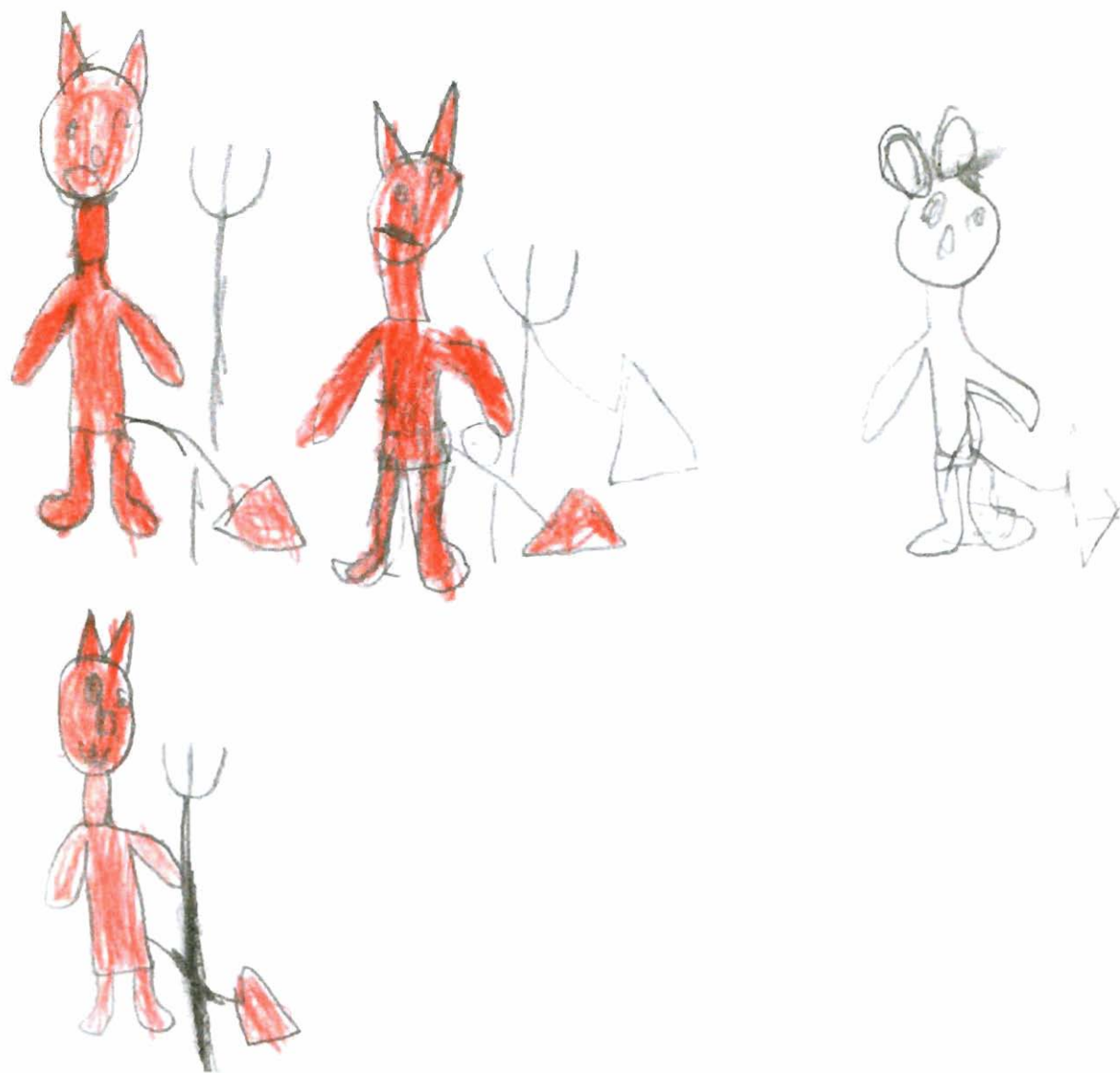
Dibujo Nº. 1. Jorge, "Garabatos circulares" (1993)



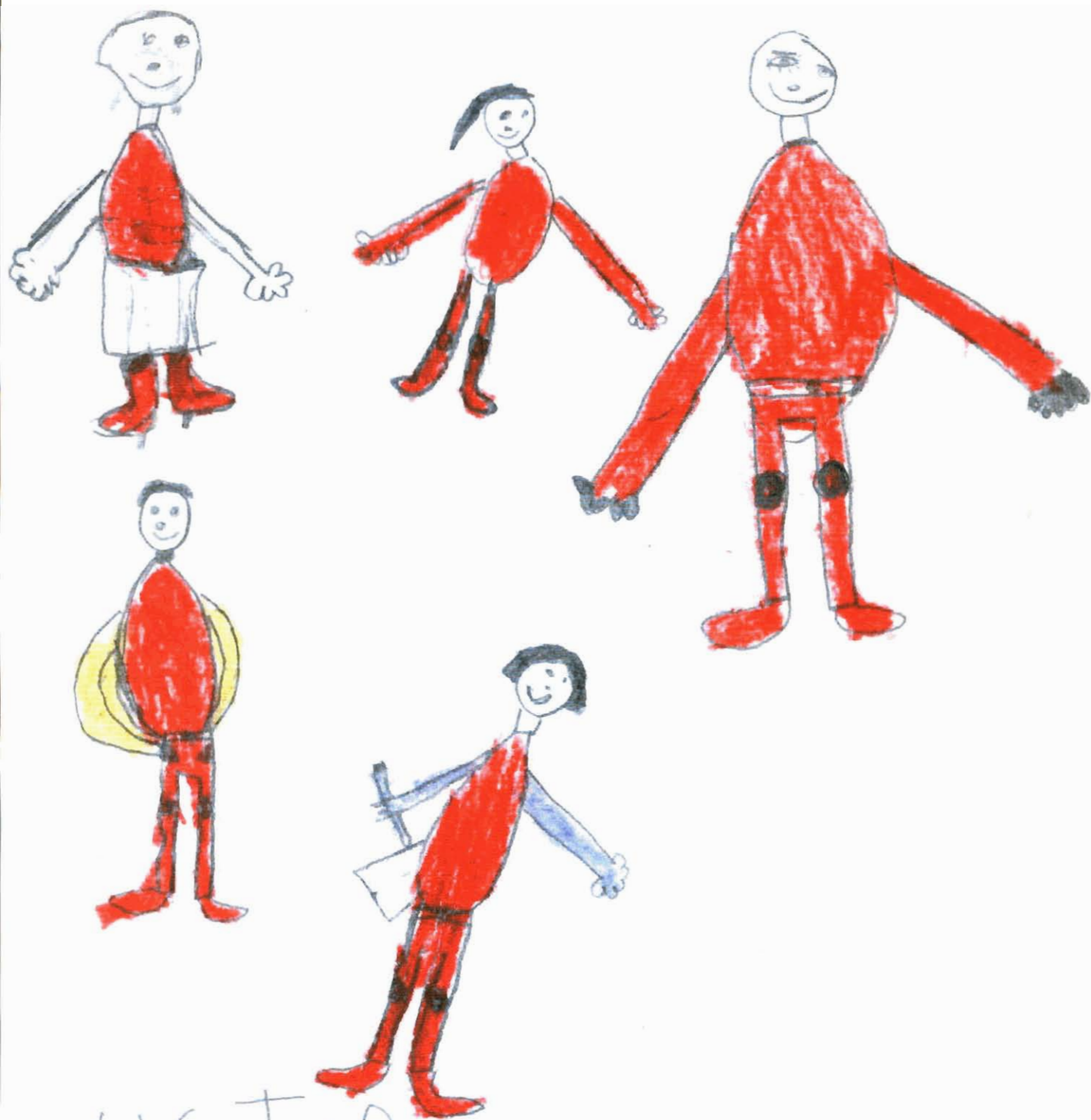
Dibujo Nº. 2. Jorge, "Figura Humana" (12 de enero de 1994)



Dibujo N° 3. Jorge, "Contornos" (12 de enero de 1994).



Dibujo Nº. 4. Víctor, "Diablos" (4 de junio de 1997).

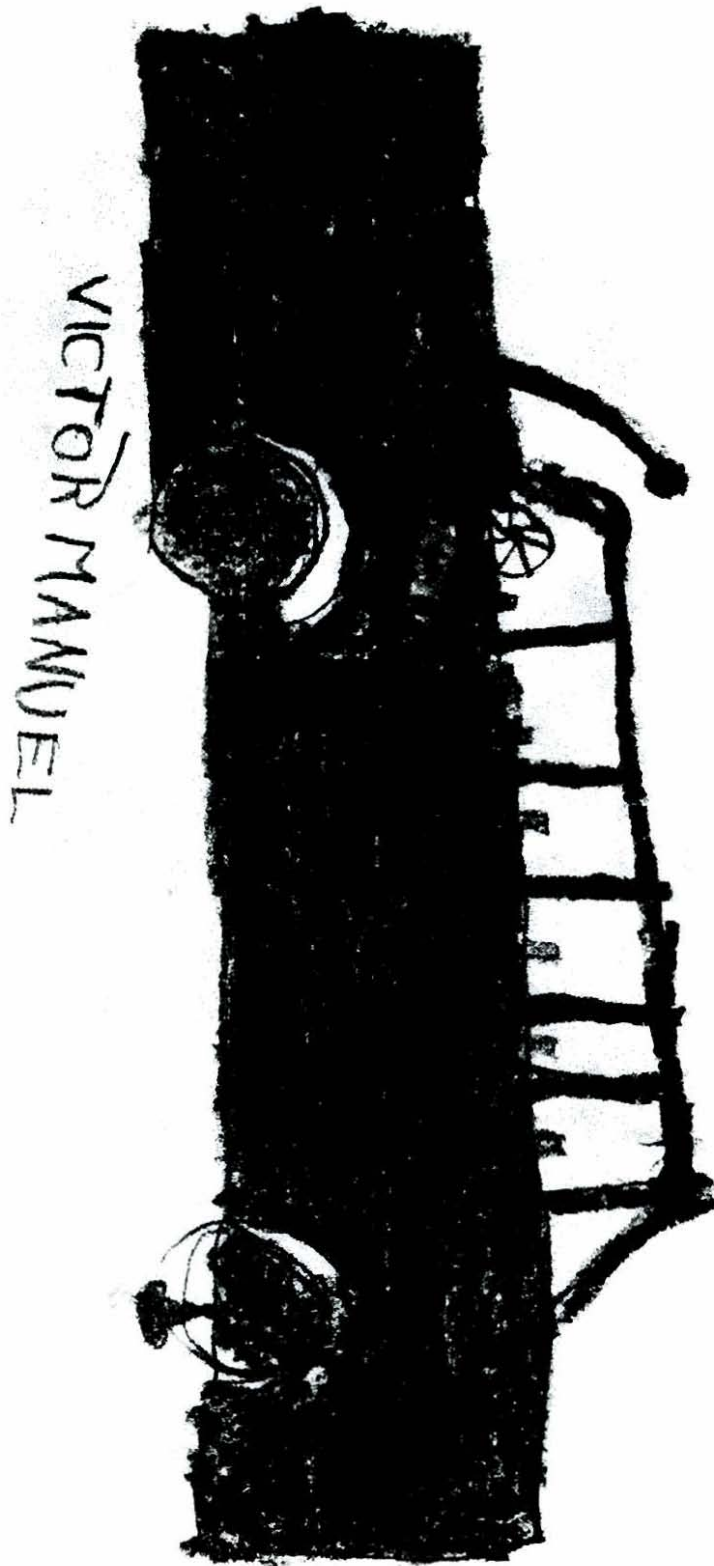


VICTOR MANUEL

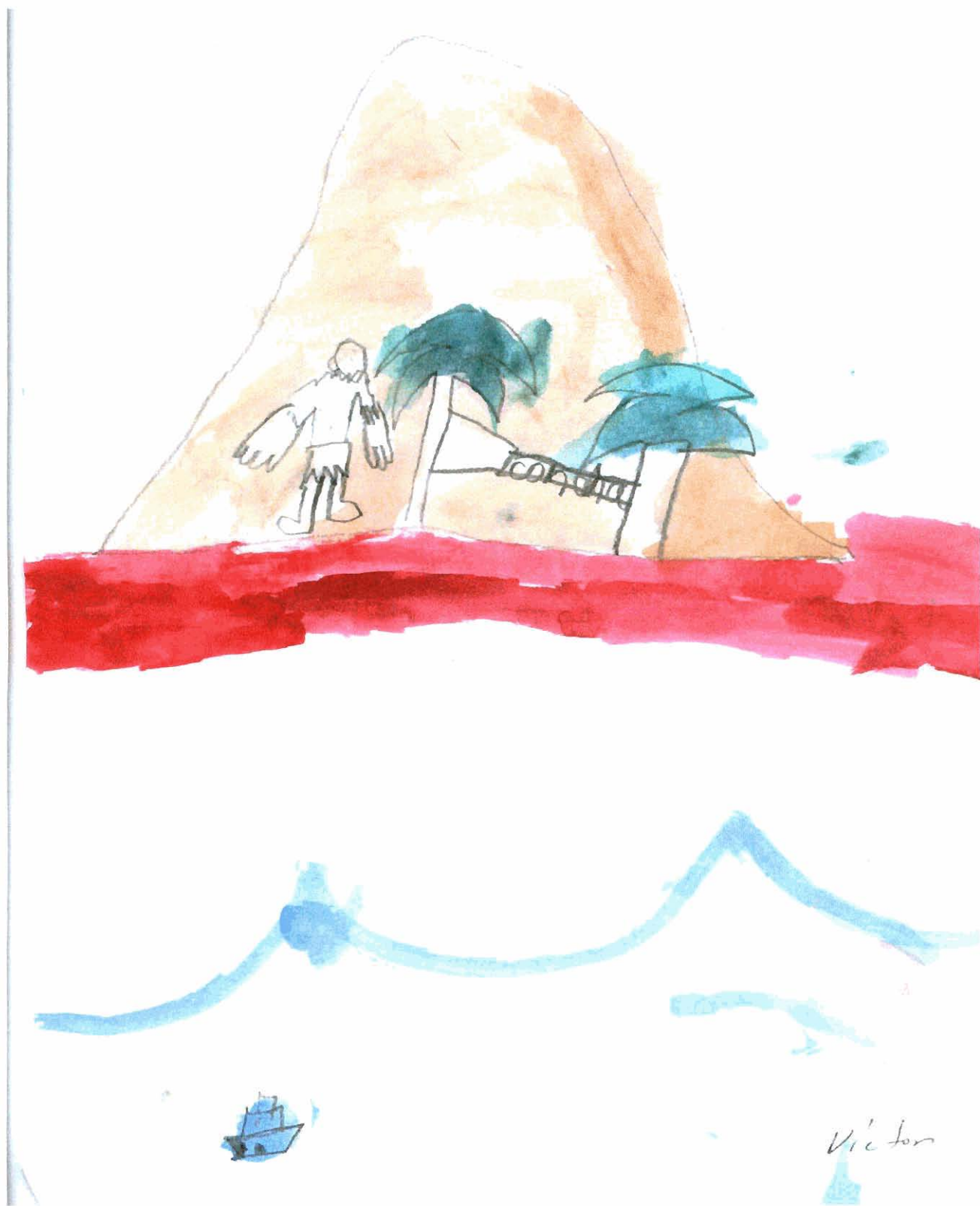
Dibujo Nº. 5. Víctor, "Familia" (12 de junio de 1997)



Dibujo Nº. 6. Víctor, "Accidente automovilístico" (12 de junio de 1997).



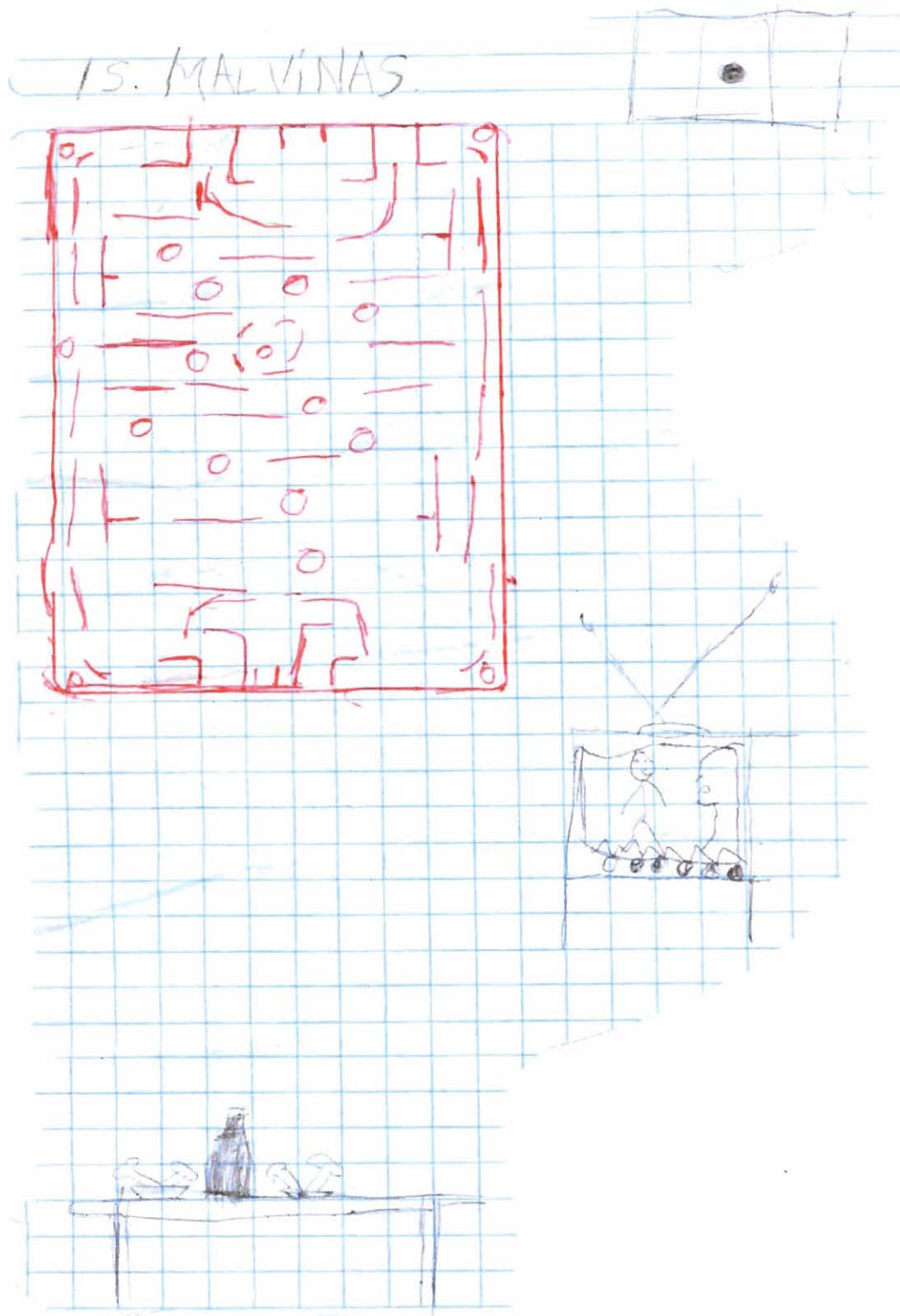
Dibujo Nº. 7. Víctor, "Auto de Ricky Rickon" (10 de octubre de 1997)



Dibujo N°. 8. Víctor, "Imagen del deseo" (24 de febrero de 1998)



Dibujo Nº. 8 bis. Víctor, "Volcán en erupción" (24 de febrero de 1998)



Dibujo Nº. 9. Víctor, "Última sesión" (22 de junio de 1998).



Ilustración N°. 1. Disney (1998). Clásicos favoritos de siempre. Ed. Brimar, Montreal.