

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
FACULTAD DE PSICOLOGIA

149
2ej.



**EL FRACASO ESCOLAR
COMO SINTOMA
NEUROTICO**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A
JAIME ALBERTO REYES ROSALES

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A mis Padres In memoriam

**Para Adriana mi amor y mi
cómplice**

**A Natalia y Jorge Emilio
por su bella
presencia**

A G R A D E C I M I E N T O

En este acto humano de agradecer, de dar gracias, inevitablemente se cometen omisiones, para sortear este escollo, hago extensivo este acto a las personas que con su buena voluntad, sus ayudas invaluable, sus escritos e ideas, contribuyeron a dar texto y contexto a este trabajo.

En especial a la Maestra Lydia Barragan Torres, Directora de esta Tesis, que a diferencia de la mítica Penélope, ella deshacía en el día, lo que un iluso Ulises escribía de noche, y así hasta terminar esta empresa. Siempre le estaré agradecido.

El día en que cumpliste nueve años levantaste en la playa un castillo de arena. Sus fosos recibían agua del mar, en sus patios reverberaba el sol, sus almenas eran incrustaciones de reflejos. Los extraños se acercaron para admirar tu obra. Saciado de escuchar que tu castillo era perfecto, volviste a casa lleno de vanidad. Pasaron ya doce años desde entonces. A menudo regresas a la playa e intentas encontrar restos de aquel castillo. Acusas al flujo y al reflujo de su demolición. Pero no son culpables las mareas: bien sabes que alguien lo abolió a patadas y alguna vez el mar volverá a edificarlo.

-De algún tiempo a esta parte-

José Emilio Pacheco

I N D I C E

	PAG.
INTRODUCCION.....	1
1. INTELIGENCIA Y APRENDIZAJE.....	5
1.1. EL CONCEPTO DE INTELIGENCIA EN PIAGET.....	7
1.2. EL APRENDIZAJE: LA PROPUESTA DE SARA PAIN.....	18
1.3. ¿PORQUE SE FRACASA AL APRENDER?.....	35
2. EL APARATO PSIQUICO.....	39
2.1. ESTRUCTURA, PRINCIPIOS Y PROCESOS.....	40
2.2. LAS PULSIONES.....	53
2.3. EL APARATO PSIQUICO Y EL APRENDIZAJE.....	68
3. LA PULSION DEL SABER.....	73
3.1. ORIGEN.....	74
3.2. EVOLUCION.....	76
3.3. PULSION DE SABER Y APRENDIZAJE.....	78
4. EL FRACASO ESCOLAR COMO SINTOMA.....	86
4.1. EL SENTIDO DEL SINTOMA.....	89
4.2. EL FRACASO DEL NIÑO Y EL DESEO DEL OTRO.....	93
5. DISCUSION, CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS.....	100
BIBLIOGRAFIA GENERAL.....	111

INTRODUCCION

La Psicología como ciencia de la conducta o del comportamiento -en una amplia expresión- se propone explicar una multitud de situaciones problemáticas relacionadas con dificultades que enfrentan los individuos en situaciones específicas. Los niños en tanto individuos, encaran también diversas situaciones y particularmente las de tipo escolar, que pueden guardar para cada individuo experiencias de carácter gratificante o no, y pueden ser con el tiempo, generadoras de sentimientos de bienestar o frustración para el sujeto que las experimenta.

Este trabajo se ocupa de los niños en una circunstancia específica: Niños en proceso de aprendizaje. Cuando el niño ingresa al medio escolar ingresa a un espacio pautado por una forma de ver y concebir la educación, la formación de los educandos (niños) y del concepto que se tiene de éstos.

La inclusión en este espacio va aparejada de formas explícitas de reconocimiento por cierto tipo de méritos escolares, que pueden o tienen el propósito de estimular, motivar y distinguir a aquellos niños que logran acoplarse al modelo o concepto de niño que cierta práctica pedagógica o educativa intenta poner en marcha a través de los mismos niños; así el estudio de los niños en estas circunstancias no implican en apariencia ninguna dificultad teórica o práctica.

Sin embargo, hay también otra clase de niños que no logran estos mismos reconocimientos y más aún el proceso de aprendizaje se va convirtiendo paulatinamente en un conflicto de varias manifestaciones, si no se accede al reconocimiento y lo que éste simboliza, comienza en el niño un proceso que mina su personalidad, su autoestima y su autoconcepto, ya que se ha convertido en un niños que no aprende.

No se analizarán deficiencias instrumentales, sino problemas psicológicos de los niños que tienen dificultades para aprender y que lo conducen al fracaso escolar. Este fracaso presenta una serie de características observables, tales como: la inadaptación al medio escolar, reprobación de materias, deserción escolar, etc., insertas todas éstas en forma general en problemas de conducta y aprendizaje.

Se intenta demostrar que el fracaso escolar es un síntoma neurótico inscrito en la historia del sujeto fracasado.

Para sustentar esta tesis se realizó una investigación fundamentalmente bibliográfica, lográndose los siguientes objetivos:

- a) Estructurar un marco teórico que explique el fracaso escolar en niños, con apoyo de los postulados teóricos del estructuralismo y del psicoanálisis.

- b) Reconocer la influencia de los aspectos inconscientes de la personalidad en el proceso de aprendizaje en niños.
- c) Establecer la relación psicológica entre el fracaso escolar y el síntoma.
- d) Aportar con las conclusiones derivadas de esta tesis elementos de diagnóstico y tratamiento a la problemática del fracaso escolar.

La justificación explícita para la elaboración de este trabajo, se inserta en dos vertientes; una, la inquietud intelectual de buscar explicaciones a un problema como el fracaso escolar, que parecería anodino, por la manera simplista como se ha tratado, en términos de concebir al fracaso escolar como una limitación quizá pasajera en el desarrollo formativo del niño.

La segunda vertiente, consiste en sistematizar, diversos conceptos, de varios autores que han dedicado tiempo a este tema de investigación, partiendo de diferentes marcos teóricos de referencia, tratando de hallar en sus coincidencias unidad de propósito.

En el capítulo uno se describen y analizan los conceptos de inteligencia y aprendizaje de Jean Piaget y Sara Paín respectivamente, vinculándolos al problema de no aprender,

inquiriendo al mismo tiempo la pregunta: ¿Por qué se fracasa al aprender?, es esta la pregunta de investigación a la que se intenta dar respuesta, y servir de luz de faro a lo largo de esta investigación.

En el capítulo dos se analiza y explica el concepto freudiano de aparato psíquico (el inconsciente) con el propósito de comprender y extrapolar el modo de operación de éste y su relación con el fracaso escolar.

En el capítulo tres se resalta el valor epistemológico del concepto: pulsión de saber, que figurará como noción clave en el esquema conceptual de esta tesis, enlazándola al fracaso escolar.

El capítulo cuatro es el punto que cierra el andamiaje explicativo, en donde damos cuenta de cómo y por qué la problemática del fracaso escolar en niños se convierte en síntoma.

El trabajo concluye con el capítulo cinco en donde se analizan las conclusiones y se discuten los puntos esenciales que brindan aportaciones a la investigación; finalmente se plasman las sugerencias que de suyo enriquecerán futuras investigaciones. Así mismo muestra sus limitaciones, que todo trabajo de investigación exhibe, si nos atenemos al principio epistemológico de que: todo discurso teórico o teoría tienen un punto ciego.

1. INTELIGENCIA Y APRENDIZAJE

A fin de construir un marco de referencia coherente con el análisis de los problemas de aprendizaje, resulta conveniente revisar dos conceptos fundamentales en psicología: inteligencia y aprendizaje, con la finalidad de, establecer una distinción conceptual entre ambos términos, además de identificar la manera como se relacionan uno y otro con el tema que nos ocupa.

Para tratar el concepto de inteligencia se retomará la teoría estructuralista de Jean Piaget. Para este autor la inteligencia es un proceso evolutivo y un proceso de adaptación, gobernado por 3 principios básicos: a) Completa interdependencia entre el organismo vivo y el medio ambiente en que vive, b) El organismo y el medio están involucrados en un proceso de acción y reacción y c) Tiene que haber un balance o reacción de equilibrio entre ambos. La mente -dice Piaget- funciona utilizando el principio de adaptación y produce estructuras que se manifiestan en una inteligencia adaptada, como resultado del proceso de crecimiento.

En cuanto al concepto aprendizaje se retomará la caracterización que hace Sara Pain al respecto. Ella aborda la cuestión de los problemas de aprendizaje desde una perspectiva psicoanalítica haciendo hincapié en el hecho de que en el aprendizaje hay un mensaje inconsciente que el niño debe codificar a satisfacción de los adultos para poder ser reconocido

y en esa medida, acceder al mundo simbólico planeado por ellos. En este sentido la propuesta de Pain vincula la problemática del aprendizaje, con los aspectos de la dinámica inconsciente, capaces de brindar una explicación consistente al fenómeno de no aprendizaje.

Estas dos concepciones servirán de punto de partida para fundamentar la hipótesis, de que el no-aprendizaje caracteriza un proceso de formación de síntomas, permite dar respuesta a uno de los interrogantes de esta investigación: ¿por qué el fracaso escolar? cuyas manifestaciones se pueden caracterizar por la inadaptación al medio escolar, dificultades en la emisión de fonemas, dislalias, dislexias y problemas de conducta; ¿Podrían ser estas conductas las manifestaciones del carácter neurótico? Por otra parte se brindarán elementos para responder a una cuestión más específica: ¿Por qué se fracasa al aprender?

1.1. EL CONCEPTO DE INTELIGENCIA EN PIAGET

Las nociones de inteligencia y aprendizaje tienen una connotación de similitud cuando se trata de dar explicación a las dificultades que un niño enfrenta para aprender contenidos de tipo educativo o formativo.

Esta vinculación comunmente se refleja en el establecimiento de una relación causa-efecto ya que se asocia a la capacidad de aprender con la capacidad intelectual del sujeto, por lo que a mayor nivel intelectual, mayor aprendizaje.

Sin embargo esta relación no es de tipo mecánico puesto que un sujeto puede tener un desarrollo intelectual normal y no obstante tener dificultades en cuanto a por ejemplo: realizar operaciones aritméticas o presentar inversión de letras en su escritura, o bien la pronunciación de algunas letras le resultará imposible. Esto podría significar que hay algo que no tiene necesariamente que ver con lo que se denomina "un niño inteligente" pues la dificultad que presenta, puede estar más ligada a la forma y al contenido de lo que hay que aprender.

Es por esto que se hace necesaria la vinculación entre inteligencia y aprendizaje. La caracterización sobre la inteligencia que realiza Piaget se ubica como se dijo antes, en dos planos: Como estructura y como conducta. El concepto

dos planos: Como estructura y como conducta. El concepto estructura implica organización o modelo, dentro del cual existen partes que forman un todo; el modo en que las partes se agrupan pueden definir la estructura. Como conducta presenta dos aspectos: El afectivo y el cognitivo. El aspecto conductual nos interesa particularmente, por considerar que aquí reside uno de los elementos de la problemática del aprendizaje.

En el segundo caso, Piaget lo aborda de esta manera: "Toda conducta, tratase de un acto desplegado al exterior, o interiorizado en pensamiento, se presenta como una adaptación o, mejor dicho como una readaptación"(1) esto es que consiste en un proceso adaptativo que tiene como finalidad el mantenimiento de un estado de equilibrio que se puede ver afectado por la necesidad surgida de relacionarse con los objetos del mundo exterior.

La conducta referida como tal supone un intercambio, entre el sujeto y los objetos; sin embargo, aclara Piaget, que los intercambios que estudia la psicología son de orden funcional

1. Piaget, Jean. La psicología de la inteligencia.

Edit. Grijalbo. México. pág. 14

tales como la percepción de la memoria y añade; "así concebida (la conducta) en términos de los intercambios funcionales, la conducta supone dos aspectos esenciales y estrechamente interdependientes; uno afectivo y otro cognoscitivo"(2) En donde los sentimientos (afectos) asignan a la conducta un objetivo y lo cognitivo constituye el medio para alcanzar dicho objetivo.

Para Piaget, los sentimientos y la cognición no dependen como lo menciona Lewin citado por Piaget, del "campo total"; para Lewin la conducta supone un campo total que abarca al sujeto con los objetos y la dinámica de este campo constituye los sentimientos, en tanto que su estructuración se halla asegurada por las percepciones, la motricidad y la inteligencia; pero Piaget menciona que no dependen exclusivamente del "campo" sino de toda la historia anterior del sujeto en activo.

Lo importante de la conclusión de Piaget, en el sentido de que las dos variables de la conducta, la afectiva y la cognitiva, dependen de la historia anterior del sujeto, nos brinda la oportunidad para pensar que el tipo de relaciones que establece el sujeto, con los objetos, son un primer momento, narcisistas y en un segundo momento objetales y estas relaciones marcarán el camino que habrán de seguir las modalidades de la conducta, esto

2. Op. Cit. La psicología de la inteligencia. Pág. 14.

es, lo afectivo (objetivo) y lo cognitivo (medio). Desde esta perspectiva, se perfila ya, que las relaciones objetales del niño, determinan en forma significativa el derrotero de la conducta de aprender. El aprendizaje de estas conductas aparecerá en los tres tipos de pensamiento: a) sensorio-motriz, b) operacional concreto y c) operacional formal; que son las reorganizaciones más importantes de las estructuras mentales.

Por otra parte, Piaget aclara que en lo afectivo de la conducta existe un vínculo energético y en lo cognitivo un vínculo estructural. "Si toda conducta, sin excepción, implica así una energética o una economía que constituye un aspecto afectivo, los intercambios que provoca con el medio comparten igualmente una forma o una estructura determinante entre los diversos circuitos que se establecen entre el sujeto y los objetos. (Esta estructura es la inteligencia y los circuitos se refieren a los procesos de asimilación y acomodación).

Es en esta estructuración de la conducta donde reside su aspecto cognitivo. Una percepción, un aprendizaje sensorio-motor, un acto de comprensión, un razonamiento, etc., equivalen todos ellos, a estructurar de una manera u otra, las relaciones entre el medio y el organismo".(3)

3. Op. Cit. La psicología de la inteligencia. Pág. 16

Piaget, nos hace notar que en el concepto inteligencia, como en una homeóstasis, no se pueden disociar las modalidades de una conducta; si esto sucediera, se piensa que entonces se generaría una fractura en el modo de operación del sujeto y por tanto afecto y cognición serían elementos complementarios para comprender lo que supone un acto inteligente.

Examinemos más de cerca la relación entre lo afectivo y lo cognitivo, porque ya, desde la óptica piagetiana se afirma que estos dos eventos de la conducta no se pueden reducir el uno al otro. Pero lo que más nos interesa para nuestro estudio es la idea de que en la noción de Piaget sobre la inteligencia, hay un componente de tipo afectivo, es decir, una cualidad energética que aquí vinculamos al aprendizaje en la medida en que este aprendizaje es el contenido de la forma (la estructura), y este contenido pautado en el lenguaje, esto es, en símbolos está acompañado de un valor afectivo. La aparición de la función simbólica, del lenguaje señala el momento en que éste comienza a afectar al desarrollo estructural. El niño se expone entonces a las leyes que gobiernan la construcción del lenguaje; es decir, un sistema ya preparado de ideas, clasificaciones, relaciones y conceptos.

Entender un acto inteligente implica siempre la presencia de las dos modalidades de la conducta: "un acto inteligente supone, pues, una regulación energética interna (interés, esfuerzo,

facilidad) y una externa (valor de las soluciones buscadas y de los objetos a los que se dirige la búsqueda), pero ambas regulaciones son de naturaleza afectiva y son comparables a todas las demás regulaciones del mismo orden".(4)

Si un acto inteligente necesita de estas formas de energía, y su naturaleza es afectiva entonces los problemas de aprendizaje están relacionados con este valor de lo buscado, ya que el valor o contenido del aprendizaje está asignado de antemano, por los padres del niño y éste presenta una serie de dificultades de orden cognitivo, esto es, de los medios para alcanzar el objetivo.

Ahora bien, si se considera que este contenido conlleva la manifestación de la necesidad de los padres de satisfacerse a sí mismos a través de un hijo. Este se problematiza vía los contenidos pautados.

Por lo tanto, un acto inteligente es al mismo tiempo un acto afectivo, es decir, un evento subjetivo en disposición de encontrar un equilibrio, una adaptación. Sobre este punto me inclino a pensar que las dificultades de aprendizaje en niños de corta edad guardan una relación íntima con este evento subjetivo,

4. Op. Cit. La psicología de la inteligencia.

puesto que sus manifestaciones conductuales, pueden ser la expresión de un desequilibrio de orden emocional que irrumpe en la capacidad del sujeto para mantener una respuesta con los objetos internos y externos; en palabras de Piaget se expresa de la siguiente manera: "los elementos perceptivos o intelectuales que se encuentran en todas las manifestaciones emocionales (subjetivas) afectan la vida cognitiva". (5)

Como puede apreciarse, la vinculación entre afecto y cognición es determinante en los procesos de adaptación; procesos que permiten al sujeto establecer operaciones que proporcionen sentido a sus acciones y formas exitosas de adaptación. Se cree, en consecuencia que las dificultades de aprendizaje, hablan en primer término de un "fracaso" de este proceso adaptativo. Sin embargo, este "fracaso", sólo es posible inferirlo a partir de conductas o comportamientos observables en un lugar y espacio específico, pienso: en una aula de clases, donde el sujeto se manifiesta incapaz de aprender.

En Piaget la inteligencia no es una facultad o categoría aislada y discontinua de los procesos cognoscitivos, ya que como lo expresa: "la forma de equilibrio hacia la cual tienden todas las estructuras cuya formación debe buscarse a partir de la

5. Op. Cit. La psicología de la inteligencia.

percepción, del hábito, y de los mecanismos sensorio-motores elementales; representa una continuidad funcional entre las formas superiores del pensamiento y los tipos inferiores de adaptación cognoscitiva o motriz".(6)

Por otra parte, Piaget sintetiza todo ese complejo proceso de estructuras en constante ajuste y equilibrio, sucediéndose unas y otras según la ley de evolución que asegure un equilibrio amplio y estable, por lo que la inteligencia es una forma evolutiva y la fase superior de la evolución genética afirmando que: "la inteligencia no es así mas que un término genérico que designa las formas superiores de organización o de equilibrio de las estructuras cognoscitivas".(7)

De este modo la noción de inteligencia juega un papel relevante en la vida del sujeto la cual le permite: "un equilibrio estructural de la conducta más flexible y a la vez más durable que ningún otro proceso adaptativo, la inteligencia es esencialmente un sistema de operaciones vivas y actuantes". (8)

6. Op. Cit. La psicología de la inteligencia. Pág. 17

7. Op. Cit. La psicología de la inteligencia. Pág. 17

8. Op. Cit. La psicología de la inteligencia. Pág. 17

Es de esta manera que Piaget nos propone a la inteligencia como la herramienta básica para los intercambios funcionales entre el sujeto y el objeto, esto permite un paso gradual de formas sencillas hacia las formas complejas del pensamiento; pero sobre todo nos muestra cómo la inteligencia en vez de ser un punto de partida de todo el proceso ontológico, ella es un punto de llegada.

Si la finalidad en último término de la inteligencia es la adaptación, esto es la homeóstasis, habría de revisar cuáles son los mecanismos que posibilitan el intercambio funcional entre el sujeto y el ambiente (el medio). Estos mecanismos son: la asimilación y la acomodación.

La asimilación es la acción del organismo sobre los objetos que le rodean, acción que depende de conductas o comportamientos anteriores, referidos a los mismos objetos y a otros objetos con características similares.

La asimilación es pues, el acto de incorporación de objetos a ciertos esquemas de conducta, a través de la motricidad, la percepción y las operaciones conceptuales.

La acomodación, en contraste, es el proceso por el cual el medio ambiente obra sobre el organismo, cuya función del organismo

consiste en acomodar los objetos otra vez a esquemas ya aplicados por el sujeto.

Tanto el proceso de asimilación como el de acomodación son la base funcional de un proceso mas complejo: la adaptación, cuyo producto es el equilibrio y los intercambios entre el sujeto y el objeto.

En este punto, se piensa, que las nociones de asimilación y acomodación son explicaciones abstractas del concepto inteligencia, y como tales, se manifiestan en comportamientos relacionados al aprendizaje, ya que vinculados, a las modalidades de afecto y cognición son partes complementarias del proceso adaptativo.

Como se mencionó con anterioridad, no hay actos cognitivos que no se acompañen de afectos, entonces, es lícito estimar que en el proceso de aprendizaje, como un acto asimilador, el niño aplica los mismos esquemas de comportamiento hacia los objetos (objetos de aprendizaje). Por objetos de aprendizaje se entiende la multitud de objetos cognoscibles tales como una nota musical, un concepto numérico, una forma, una letra, una palabra, una imagen abstracta o concreta y algunas destrezas o habilidades, es decir, que éstas en la historia del niño, pudieron estar asociadas a experiencias displacenteras tales como las sanciones, los castigos, la burla, la competencia inútil, por no ser aprendidas,

castigos, la burla, la competencia inútil, por no ser aprendidas, según la forma y las palabras empleadas por el entorno del niño.

En consecuencia arriesgamos la hipótesis de que el niño se niega a asimilar esos objetos, esto es, se niega a incorporarlos, y el equilibrio que pretende el proceso asimilación-acomodación, (adaptación) no tiene éxito. Por ello, no resulta gratuita la expresión "inadaptación escolar", inaugurándose así, una etapa de la vida de un sujeto-niño, más conflictiva que placentera, ya que la demanda de los adultos y las exigencias ideales de los modelos educativos seguirán vigentes.

Sin embargo, apenas contamos con suficientes elementos, para dar sentido a esta última idea ya que habría que preguntar ¿cuál o cuáles son las instancias psicológicas que llevan a cabo la asimilación? ¿qué papel desempeña el aparato psíquico en este proceso adaptativo? Más adelante se retomará una de las preguntas dentro de este capítulo; y en el siguiente se abordará el papel del aparato psíquico.

1.2. EL APRENDIZAJE: LA PROPUESTA DE SARA PAIN

Para Piaget la inteligencia es un proceso, esto es, un sistema de constantes cambios, según la dinámica sujeto-objeto y es también una estructura que ha de albergar contenidos que pueden servir como catalizadores para conservar o enriquecer los cambios mismos de la estructura.

Los contenidos de la estructura son los pensamientos, las ideas-conceptos que vienen del medio externo del sujeto a través del lenguaje.

La dinámica del pensamiento supone una movilización de esquemas o subestructuras anteriormente adquiridos por el proceso de asimilación y acomodación constante; es también una definición operacional del aprendizaje.

La noción de inteligencia en Piaget, no implica una noción de aprendizaje ya que ésta última deviene de un proceso mas general al que se le llama cultura y por tanto adquiere sentido por su valor funcional dentro de un sistema.

Por su parte, Sara Pain nos brinda una primera aproximación relacionado al concepto aprendizaje, con lo anteriormente descrito: "el proceso de aprendizaje se inscribe en la dinámica

de la transmisión de la cultura, que constituye la definición más amplia de la palabra educación". (9)

Para esta autora, la educación tiene varias funciones que destacamos, a fin de comprender quizá en forma indirecta, la noción de aprendizaje.

- a) Una función represiva.
- b) Una función transformadora.
- c) Una función conservadora y,
- d) Una socializante.

Para los fines de este estudio describiremos los dos primeros dado el doble carácter de la educación, es decir, el liberador y el enajenante y plantearemos así mismo, cómo el niño fracasado, está colocado en el lugar de una fractura entre estas dos formas de concebir la educación.

a) La función represiva está caracterizada por la continuidad funcional del hombre, pues garantiza la supervivencia de un sistema que rige a la sociedad, donde el aparato educativo es su instrumento de control (control sobre formas de pensar), cuyo objetivo es conservar y reproducir las limitaciones que el poder asigna a cada clase y grupo social.

9. Pain, Sara. Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje. Edit. Nueva Visión.

b) La función transformadora se expresa por las contradicciones que aparecen dentro de un sistema y éstas producen movilizaciones en cierta clase de individuos. El sistema trata de canalizar dichas funciones mediante compensaciones que permiten la estabilidad del mismo, pero cuando estas contradicciones son asumidas por ciertos grupos, determinan diversos grados de concientización y/o rebeldía, desplazados hacia el lugar de una fractura, entendida ésta como un lugar de ruptura cuando se toma conciencia de las contradicciones.

El aprendizaje, entonces, puede cumplir un doble papel: uno enajenante y otro liberador; pero dada la complejidad del orden educativo, podemos tener idea de él a través de sus manifestaciones por ejemplo un sujeto que fracasa al aprender, Pain lo describe así: "El sujeto que no aprende no realiza ninguna de las funciones sociales de la educación, acusando sin duda el fracaso mismo de la educación pero sucumbiendo ante ese fracaso". (10)

Antes de perfilar lo que es propiamente el "fracaso escolar", ampliaremos la idea de Pain respecto al aprendizaje: "El proceso de aprendizaje no configura una estructura definible como tal y si bien ciertos acontecimientos pueden ser clasificados sin

10. Op. Cit. Diagnóstico y tratamiento de los problemas...

confusión bajo este rubro, ello se debe a su función y modalidad... pero si el aprendizaje no es estructural, no hay duda de que constituye un efecto y en ese sentido un lugar de articulación de situaciones puesto que en ese lugar del proceso de aprendizaje coinciden: a) Un momento histórico, b) un organismo, c) una etapa genética de la inteligencia y d) un sujeto". (11)

Con estas situaciones S. Pain da mayor dimensión al aprendizaje al vincularlo con otros elementos, que como veremos juegan un papel importante en el proceso positivo o negativo del aprendizaje.

Pero nosotros podemos decir que en ese lugar coinciden la edad de un niño, un cuerpo, una etapa psicosexual y un sujeto del lenguaje.

En este orden de ideas conviene mencionar y esbozar brevemente las dimensiones en que se encuentra el aprendizaje que permita una mejor comprensión de este concepto y el nexo entre éste y la inteligencia, así como ubicar los lugares de coincidencia a los que hace alusión Sara Pain.

11. Op. Cit. Diagnóstico y tratamiento de los problemas...

Las dimensiones del aprendizaje se pueden ubicar en cuatro grandes rubros:

- a) Biológica
- b) Cognitiva
- c) Social
- d) Función del yo.

a) Desde el punto de vista biológico habría un aprendizaje en sentido amplio, el cual es un despliegue funcional de una actividad que deriva en la construcción definitiva de las estructuras operativas, y un aprendizaje en sentido estricto, que permite el conocimiento de las propiedades particulares de los objetos, por medio de la asimilación, permitiendo una mejor organización de la realidad.

Esto último puede ser el caso de sujetos que presentan facilidades para una materia en específico, en contraste con las dificultades que manifiestan en otras.

- b) En la dimensión cognitiva se distinguen tres tipos de aprendizaje:

1) Adquisición de una nueva conducta surgida de una situación desconocida y de la experiencia de ensayo y error.

2) El aprendizaje de las leyes que rigen la naturaleza, la transformación y las relaciones entre los objetos; en este tipo de aprendizaje la experiencia tiene la función de corregir y/o confirmar las hipótesis que surgen de la manipulación interna de los objetos.

3) El aprendizaje estructural, vinculado a estructuras lógicas del pensamiento, por medio de los cuales es posible organizar la realidad y permitir un mayor equilibrio. La función de la experiencia es la de poner en duda esquemas anteriores, que no pueden dar cuenta de ciertas transformaciones.

c) El aprendizaje social comprende todos los comportamientos dedicados a la transmisión de la cultura. A través de estos comportamientos se asume una cultura particular; la educación en este caso consiste en enseñar, en el sentido de demostrar, de poner señales, de marcar cómo se hace lo que se puede hacer.

d) La función del YO en el aprendizaje, consiste en la aceptación de la realidad frente al principio del placer, llevándose a cabo mediante la función sintetizadora del YO, ya que éste es capaz de pensar y, por tanto, de aplazar el cumplimiento del acto (demanda instintiva) y anticipar las condiciones en que este acto pueda cumplirse.

Este punto tiene especial relevancia en el presente estudio, ya que nos permite articular la problemática del aprendizaje con los factores inconscientes de la personalidad y particularmente con la instancia psíquica que lo posibilita de acuerdo a la postura aquí sustentada, es el YO, según la topología de Freud. Además de poder definir la situación de qué instancia concretiza los procesos de pensamiento, según Piaget; aquí arriesgamos la idea de que el YO, participa en los procesos intelectuales.

Las dimensiones del aprendizaje plantean múltiples y variadas modalidades de expresión como se ha descrito las cuales son el aprendizaje por descubrimiento, por ensayo, por tradición cultural o ideológica; sin embargo ninguna de estas toma en consideración los aspectos de la dinámica inconsciente como parte constitutiva del ser humano y mucho menos la vinculan a dificultades de origen cognitivo.

Por falta de consideración de los aspectos inconscientes, nos interesa resaltar la propuesta de Sara Pain con respecto al aprendizaje, ya que la autora, va paulatinamente incorporando la problemática del aprendizaje en la teoría del psicoanálisis y proponiendo que una de las dificultades por las que atraviesa un niño, están relacionadas con una demanda que proviene del deseo de los padres, que han imaginado a un niño, el niño de su deseo.

Por otra parte, las diferentes posturas sobre el aprendizaje no hacen consideración alguna sobre otro aspecto fundamental: **la sexualidad infantil**; ¿acaso la curiosidad que ésta despierta no dirige el interés del niño a otros objetos de conocimiento? Por estas razones las consideraciones teóricas de Sara Pain las entendemos relevantes en nuestro estudio.

Para abordar la propuesta de Sara Pain es conveniente hacer una consideración previa. La autora halla puntos de articulación entre la teoría estructuralista de Piaget y la teoría del psicoanálisis sobre la formación del sujeto. Teniendo estas dos perspectivas teóricas, un sitio de encuentro: **el aprendizaje y sus avatares**.

A fin de ubicar estos puntos de articulación, mencionaremos una primera analogía que hace Pain: "El aprendizaje constituye el equivalente funcional del instinto, en tanto se puede entender al instinto como la transmisión de las modalidades de acción específicamente humanas". (12) Y agrega que este comportamiento se expresa por medio del pensamiento constituido por la representación.

12. Pain, Sara. Estructuras inconscientes del pensamiento.

Ediciones Nueva Visión.

Así pues el aprendizaje se convierte en un eje de articulación entre la inteligencia y la sexualidad, planteándose desde la siguiente perspectiva: "El instinto, en tanto se pierde como transmisión de modalidades de acción concreta y material se recobra como función regulativa de la conservación de la especie.

La existencia y la integración del humano histórico, se cumple por medio de ciertos órganos que producen los mismos efectos que aquellos que en el orden biológico proveen concretamente a la constitución del individuo. Esos órganos son la inteligencia, que asegura la práctica del aprendizaje como vehículo de transmisión, y el deseo que sostiene las condiciones para el cumplimiento de la sexualidad.(13)

Se puede entonces decir, que tanto el aprendizaje como la sexualidad garantizan simultáneamente la conservación de los individuos.

El aprendizaje, se convierte en un factor de equilibrio en el comportamiento general del individuo, pero aquí hay que acotar que se habla de un aprendizaje en lo general que puede ser: Una destreza, una habilidad, un procedimiento o una información.

13. Op. Cit. Estructuras inconscientes del pensamiento.

Sin embargo, las cosas son diferentes cuando se trata de un conocimiento, es decir, cuando el propósito es cognitivo, ya que demanda del sujeto una más organizada capacidad adaptativa, esto es, una mejor organización del esquema de asimilación-acomodación; pero este tipo de aprendizaje viene predeterminado por un contexto, por una familia, por un deseo colectivo del cual el niño tiene que hacer eco.

Cuando el aprendizaje está relacionado con el conocimiento, Piaget opina citado por Pain: "La transmisión social (del conocimiento) constituye un rol necesario pero no suficiente, ya que cuando uno transmite un conocimiento a un niño, la experiencia demuestra que o bien se queda en letra muerta o bien si es comprendido es porque es reestructurado y tal reestructuración exige una lógica interna".(14)

Luego, todo acto inteligente, es aprendizaje de una modalidad práctica (hacer zapatos, por ejemplo) o teórica (realizar operaciones algebraicas) que reproduce el conocimiento ajeno y lo continúan.

Sin embargo, la propuesta de Sara Pain respecto al aprendizaje, modifica en mucho la concepción del mismo, toda vez que su

14. Op. Cit. Estructuras inconscientes del pensamiento.

propuesta está relacionada con la función del lenguaje, de la palabra, de la función del otro y de la función del deseo; funciones poco comprendidas en la práctica pedagógica y cuya dimensión no puede soslayarse.

Para Sara Pain el aprendizaje es un acto de amor en la medida en que remite a una estructura intersubjetiva (el inconsciente) que abre la dimensión del goce, más allá de la homeostasis del YO; es por esta razón que la articulación o conjunción de la inteligencia y el aprendizaje se establecen en planos y ámbitos diferentes, cuyas repercusiones para el sujeto son determinantes, como verá aquí.

La inteligencia, o sea, el conjunto de procesos que habilitan a un sujeto para la elaboración objetiva de la realidad, está estructurada igualmente para todos los individuos es si se quiere, un instrumento para la elaboración óptima de la realidad; en cambio el aprendizaje es el mandato del otro para reproducir cierto modelo, no es homogéneo justamente por su dependencia respecto al orden del deseo del otro.

En este punto podemos ver que los problemas de aprendizaje o el fracaso del mismo tienen muy poca relación con la capacidad intelectual, (inteligencia) su aparición como síntoma está

articulado con la demanda del otro y en consecuencia esto nos brinda la posibilidad de ir contrastando nuestra hipótesis a través de la siguiente argumentación:

La inteligencia ayuda y organiza al sujeto para que se anticipe a los riesgos de cada acción que emprende, ofreciéndole los medios para reducir el peligro y la emoción que éstos riesgos suscitan. Pero en el aprendizaje se trata de la dependencia continua del niño con respecto al otro, con sus padres que en última instancia son los que lo instauran como sujeto del deseo por medio del lenguaje.

Y en esta dependencia, el niño encuentra sus puntos de referencia, su medida y la razón de su existencia, pues es el deseo el que lo engendra y es desde esta dimensión de donde le vendrá el reconocimiento, es decir, la vigencia del código que utiliza. Alguien comprenderá lo que dice, alguien se reirá de sus chistes, alguien lo amará o no, alguien creará su verdad o su mentira y solo a través de todos estos compromisos inconscientes, el universo cognitivo o la apropiación de los objetos le será significativa, creativa y placentera.

¿Pero entonces por qué no aprende si este aprendizaje lo situará en el lugar de un ser querido?

El niño con problemas de aprendizaje busca el reconocimiento que le ha sido negado, a través del síntoma, síntoma que busca el sentido en el universo del lenguaje; es al mismo tiempo un mensaje al otro pidiéndole una diferenciación de su deseo con respecto al deseo del niño.

En palabras de M. Mannoni responderíamos a la pregunta anterior de la siguiente manera: "Lo que parece perjudicar al sujeto es el rechazo de los padres por ver ese desorden (las dificultades reales del niño para poder aprender) y su esfuerzo en palabras por reemplazarlo". (15)

Lo traumatizante agrega Mannoni, no es tanto la confrontación del niño con una verdad penosa (como es el caso de no saber, de no aprender), sino su confrontación con la mentira del adulto, la fantasía del adulto.

En su síntoma lo que él hace presente es precisamente esa mentira. Lo que lo perjudica no es tanto la situación real, como aquello de esa situación que no ha sido verbalizada con claridad.

El niño, dentro de este contexto donde tiene que asumir el deseo del otro, como mandato inconsciente de ser, es donde debe

15. Mannoni, Maud. La primera entrevista con el psicoanalista.

Edit. Gedisa, Barcelona.

diferenciarse y ésta diferenciación resulta de un largo y complicado juego de significantes y de una lucha sórdida entre lo que se da y se espera de un niño y lo que los padres satisfacen imaginariamente por intermedio del niño.

En el sentido más amplio el reconocimiento, como un acto de amor hecho por los otros, funda en el niño el entusiasmo por lo que hace, y si ésto que hace satisface real o imaginariamente a los padres, se da. Podríamos pensar una situación ideal; no obstante en el niño fracasado, el papel del reconocimiento es distinto ya que este niño no asume el deseo del otro, situación que digamos lo lleva a pagar el precio por la lucha por la diferenciación: la formación de síntomas y esta lucha se canaliza por la vía del aprendizaje, (por estar constituido de la dependencia del otro) en donde el no aprender se constituye en la metáfora que haga desaparecer el displacer; y aparece el no-aprender como un sustituto del placer, pero con un carácter neurótico; es en última instancia el rechazo al lugar y al juego que se le designó a su llegada al seno familiar.

Desde esta perspectiva, toma mejor forma la simetría que propone Pain entre aprendizaje y sexualidad; ambos están ligados a un mismo proceso de búsqueda del otro. En el aprendizaje la cognición es un modo de posesión del objeto y la sexualidad un modo de reencuentro con un objeto perdido, cuyo común denominador de ambos procesos es volver a hallar los objetos imaginariamente

perdidos a fin de experimentar nuevamente placer, y entonces estructurar de manera distinta la realidad. Hasta aquí los dos conceptos nodales para explicar el fracaso escolar como síntoma neurótico.*

Entre tanto haremos un paréntesis, para comprender y diferenciar entre tres conceptos importantes que se han venido aplicando en este estudio: Necesidad, Demanda y Deseo.

"La necesidad tiene que ver con el organismo, con lo homeóstasis y por tanto se manifiesta en el psiquismo como tensión (ganas de beber, ganas de orinar, etc.)".(16)

"La demanda se da en el campo de la palabra, el sujeto en relación con las demás personas pide. El sujeto demanda en la búsqueda de la satisfacción del deseo, siempre hay una diferencia

* NOTA: A fin de hacer representativo el análisis y la vinculación de estos dos conceptos: La inteligencia y el aprendizaje. Remítase al Diagrama uno, al final del Capítulo 1.

16. García La Font y Vega Alba J. Carlos. La inconmensurabilidad de paradigmas en psicología. Tesis UNAM. Facultad de Psicología. México, 1987.

entre lo que se pide y lo que se obtiene, la demanda nunca se satisface, porque nunca se alcanza el objeto del deseo".(17)

"El niño desde que es sujeto de la necesidad, utiliza el llanto para comunicar sus necesidades fisiológicas, dependiendo enteramente de lo que el otro (su semejante) le da.(18)

El otro es quien le da significado a sus necesidades y hace que surja la demanda al establecerlo dentro del lenguaje, así el sujeto de la necesidad es superado por el sujeto de la demanda".(19)

En cuanto al deseo, lo podemos ilustrar de la siguiente manera:

"El deseo humano se fija sobre un objeto no natural, sobre alguna cosa que supera la realidad dada. Más la única cosa no real dada, es el deseo mismo, por ejemplo, si un hombre desea el cuerpo de una mujer, este deseo pertenece al campo animal, rompe estos patrones solamente deseando ser deseado por ella, ser el objeto que satisfaga su deseo".(20)

17. Op. Cit. La inconmensurabilidad de paradigmas...

18. Op. Cit. La inconmensurabilidad de paradigmas...

19. Op. Cit. La inconmensurabilidad de paradigmas...

20. Op. Cit. La inconmensurabilidad de paradigmas...

El deseo humano, como parte de la condición humana, no podría ser satisfecho, situación que explica la motivación intrínseca en muchos actos del comportamiento humano; una definición más amplia de deseo es la siguiente:

"El deseo humano recae siempre sobre otro deseo, el hombre desea ser deseado y de esta forma se teje una red de deseos que relacionan a los hombres, el deseo de un miembro de la comunidad siempre va dirigido sobre el deseo de los demás. Estos deseos forman una cadena sin fin, ya que no tienen satisfacción, y cuando el hombre se enfrenta a su deseo sólo encuentra la existencia de un vacío, de una falta".(21)

Ahora bien, volviendo a Sara Pain decimos que la propuesta de Pain sobre el aprendizaje supone que éste está articulado sobre la base del deseo del otro, entendiendo al deseo, según el desglose anterior, como esa expresión humana incapaz de satisfacerse y aludiendo a la falta.

Es esta dimensión justamente (la dimensión del deseo del otro) es en donde la comprensión de los problemas de aprendizaje cambia para dejarnos ver que un niño siendo "inteligente" puede esbozar

20. Op. Cit. La inconmensurabilidad de paradigmas...

21. Op. Cit. La inconmensurabilidad de paradigmas...

un síntoma de fracaso escolar, dada su condición de dependencia con el deseo (del otro), que desea satisfacer la falta por intermedio de éste, situación que en la práctica resulta imposible.

Pero aún faltan algunos otros factores por revisar y elucidar.

1.3. ¿POR QUE SE FRACASA AL APRENDER?

La pregunta que aquí se abre, será la luz del faro, que guíe el propósito de este trabajo, esto es, dar una explicación alternativa, de los factores que posibiliten y obstruyan la capacidad de un niño para hallar en el conocimiento una fuente de bienestar; y reconocer cómo el fantasma del fracaso va minando la capacidad creativa y explorativa de un sujeto obligándolo a renunciar de antemano a satisfacer su apetito de saber.

En la parte inicial de este trabajo, se hizo una diferenciación entre dos conceptos, a nuestro entender, importantes, debido que si hay un manejo inadecuado de estos conceptos que son: la inteligencia y el aprendizaje, ya que con ellos encontramos por ejemplo que la inteligencia desde Piaget, tiene que ver con la ontogénesis y como tal es parte constitutiva del ser humano y su desarrollo o afrofia están ligados al ambiente exterior al sujeto; ambiente que con su influencia estimulará de manera

positiva o negativa, la capacidad adaptativa del sujeto toda vez que la inteligencia como un proceso aislado, no sería el elemento básico o fundamental para un despliegue amplio de la actividad intelectual del niño.

Por otro lado, tenemos el concepto de aprendizaje, en su relación con la actividad civilizadora de la educación, inscrita esta última dentro de un discurso ideológico; en cuanto a la relación aprendizaje-educación, se resalta el hecho de que un sujeto debe o tiene que aprender aquello que resulta útil para el mantenimiento del estado de cosas que el discurso ideológico imperante determine.

En tanto que en la noción de aprendizaje encontramos tantas definiciones como corrientes o escuelas existen; pero no se encontró una que ubicara el aprendizaje en el marco de un ser humano complejo, implicado en múltiples relaciones humanas y por tanto dialécticas; no obstante la noción de aprendizaje que propone Sara Pain, le da a éste una dimensión diferente, ubicándolo en la dimensión inconsciente de la personalidad, poniendo de relieve la sexualidad intrínseca de los sujetos y relacionando esta última con el aprendizaje.

Si para Piaget la inteligencia es una estructura que tiende a permanecer estable y es común a todos los individuos, para Sara Pain el aprendizaje es un hecho, un acto de amor que involucra a

los sujetos en un juego de relaciones de dependencia del niño con respecto al otro; quien contribuirá de manera definitiva a la significación que el niño se haga del mundo y en particular la entrada al mundo simbólico a través de la palabra.

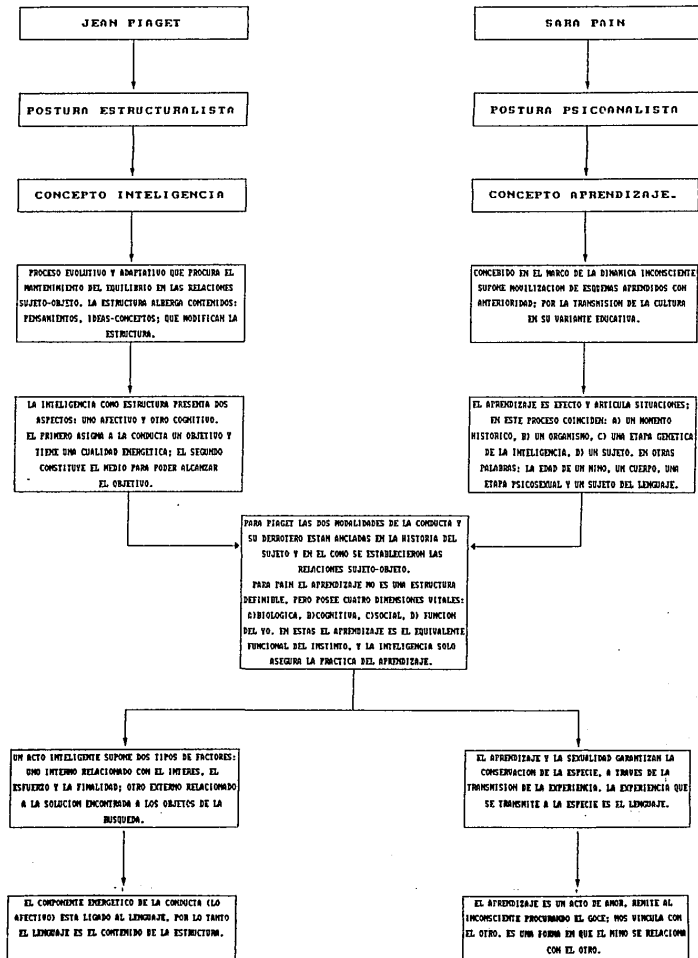
Esta dependencia en la cual se inserta el aprendizaje, es quizá, el mejor caldo de cultivo, donde se generan las posibilidades de éxito o fracaso del niño ante la realidad. Una posible manifestación de éxito será aquella en donde el niño encuentre una situación armónica con el mundo que le rodea, sintiéndose reconocido, con un cuerpo vital y sexuado, así como amado por lo que es.

En tanto el fracaso se significará en el niño como un displacer ante los objetos del mundo, rechazando su incorporación en donde el odio hacia ellos será la piedra de choque, puesto que ellos entran al terreno en el cual el niño "no quiere saber".

Si la inteligencia funciona como una estructura común a todos los individuos y su objetivo es el establecimiento de un equilibrio homeostático y el aprendizaje constituye el instrumental necesario para aprender la realidad ¿porqué entonces hay niños que cuando aprenden fracasan?

Por el momento hemos recogido dos conceptos nodales para comprender los procesos cognoscitivos, mismos que resultaron insuficientes para responder a la pregunta arriba formulada; sin embargo, Sara Pain nos ha ofrecido la posibilidad de reconocer el drama intrínseco del fracaso escolar; pero nos persuade para ubicarlo en la otra escena: el inconsciente, imprescindible para ratificar nuestra hipótesis, del fracaso escolar como síntoma neurótico.

**ANALISIS Y VINCULACION EN EL CONCEPTO INTELIGENCIA DE
JEAN PIAGET Y EL CONCEPTO APRENDIZAJE DE
SARA PAIN.**



PARA FIJAR LAS DOS DIMENSIONES DE LA CONDUCTA Y SU DESEMPEÑO ESTÁN ANCLADAS EN LA HISTORIA DEL SUJETO Y EN EL COMO SE ESTABLECIERON LAS RELACIONES SUJETO-OBJETO.

PARA PAVIR EL APRENDIZAJE NO ES UNA ESTRUCTURA DEFINIBLE, PERO PUEDE CUARDO DIMENSIONES VITALES: BIOLOGICA, PSICOCOGNITIVA, C/SOCIAL, D) FUNCION DEL YO. EN ESTAS EL APRENDIZAJE ES EL EQUIVALENTE FUNCIONAL DEL INSTINTO, Y LA INTELIGENCIA SOLO ASEGURA LA PRACTICA DEL APRENDIZAJE.

UN ACTO INTELIGENTE SUPONE DOS TIPOS DE FACTORES: UNO INTERNO RELACIONADO CON EL INTERES, EL ESFUERZO Y LA FAMILIARIDAD; OTRO EXTERNO RELACIONADO A LA SOLUCION ENCONTRADA A LOS OBJETOS DE LA BÚSQUEDA.

EL APRENDIZAJE Y LA SEXUALIDAD GARANTIZAN LA CONSERVACION DE LA ESPECIE, A TRAVES DE LA TRANSMISION DE LA EXPERIENCIA. LA EXPERIENCIA QUE SE TRANSMITE A LA ESPECIE ES EL LENGUAJE.

EL COMPONENTE ENERGÉTICO DE LA CONDUCTA (LO AFECTIVO) ESTA LIGADO AL LENGUAJE, POR LO TANTO EL LENGUAJE ES EL CONTENIDO DE LA ESTRUCTURA.

EL APRENDIZAJE ES UN ACTO DE AMOR, REMITE AL INCONSCIENTE PROCURANDO EL GOCÉ; NOS VINCULA CON EL OTRO. ES UNA FORMA EN QUE EL NIÑO SE RELACIONA CON EL OTRO.

LA APARICION SIMBOLICA DEL LENGUAJE, ES EL MOMENTO EN QUE ESTE MISMO AFECTA AL DESARROLLO DE LA ESTRUCTURA. EL SUJETO DEL LENGUAJE (EL NIÑO) SE EXPONE A UN SISTEMA DE IDEAS, CLASIFICACIONES, RELACIONES Y CONCEPTOS. EL LENGUAJE ES LA PRIMERA RELACION SIGNIFICATIVA CON EL OTRO.

INTELIGENCIA Y APRENDIZAJE SON FACTORES DE EQUILIBRIO PARA EL COMPORTAMIENTO GENERAL DEL INDIVIDUO. LA INTELIGENCIA ES UN INSTRUMENTO IGUAL A TODOS LOS INDIVIDUOS, SIRVE PARA LA ELABORACION OPTIMA DE LA REALIDAD; MIENTRAS EL APRENDIZAJE NO ES ALGO HOMOGENEO A TODOS LOS INDIVIDUOS YA QUE MANTIENE RELACION CON EL DESEO DEL OTRO.

PARA COMPRENDER LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE RELACIONADOS AL "FRACASO ESCOLAR" ES CONVENIENTE CONSIDERAR AL SUJETO HISTORICO DESDE ESTAS DOS PERSPECTIVAS TEORICAS, QUE TIENEN SU PUNTO DE COMPENSA EN EL APRENDIZAJE Y SUS AVATARES BAJO LA SIGUIENTE PREMISA:

LA INTELIGENCIA AYUDA Y ORGANIZA AL SUJETO PARA LOGRAR SUS PROPOSITOS; EL APRENDIZAJE, DONDE PUEDE APARECER EL "FRACASO ESCOLAR", ES UNA DEPENDENCIA CON EL OTRO POR INTERMEDIO DEL LENGUAJE .

2. EL APARATO PSIQUICO

En el capítulo anterior se notaba la importancia de la función del yo, como una dimensión de aprendizaje; dentro de este capítulo nos proponemos extenderla y establecer la relación entre el aparato psíquico y el aprendizaje a fin de elucidar cómo el proceso inconsciente tiene una importancia vital en los comportamientos y actividades de los seres humanos, pero en particular, se interesa cómo este proceso interviene en las dificultades para que el niño aprenda.

Una razón más para tomar como punto de referencia el modelo teórico del aparato psíquico, tiene que ver con nuestra hipótesis, que se desarrolla más adelante, en el sentido de considerar el fracaso escolar como un síntoma de carácter neurótico y en esa medida estar en posibilidad de ir dando respuesta a la problemática del fracaso escolar en niños de corta edad.

Es decir, se pretende que el aparato psíquico y las pulsiones, funcionen como telón de fondo, que permita auxiliar en la fundamentación teórica y la argumentación empírica para que el nexo entre neurosis, neurosis infantil y fracaso escolar, nos sea más evidente.

2.1: ESTRUCTURA. PRINCIPIOS Y PROCESOS

Para comprender la estructuración del aparato psíquico conviene partir de conceptos fundamentales para explicar en primer término la neurosis y en segundo término la neurosis infantil; la constitución del aparato implica ir reconociendo que la formación del psiquismo infantil tiene fases que estructuran posteriormente la personalidad del niño y que el éxito o fracaso ante la realidad está determinado por esa estructuración, en tanto la formación simbólica del niño con "quien" lo rodea.

Por otra parte, el modelo del aparato psíquico desarrollado por Sigmund Freud brindará la oportunidad de aproximarnos a la problemática clínica de los niños con problemas de aprendizaje.

El aparato psíquico como modelo explicativo del comportamiento humano, ha sufrido una serie de transformaciones, a las que comúnmente se les conoce como primera y segunda tópica; se hará aquí una breve explicación de ambas.

a) Primera tópica.

Freud muestra que actos tales como: los sueños y los actos fallidos, son "formaciones del inconsciente" y que no son sino la

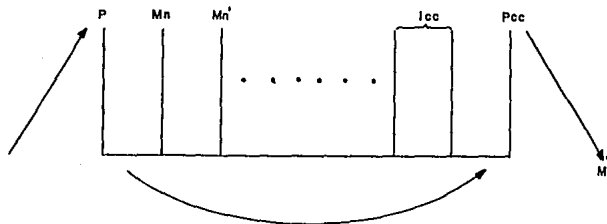
resultante del conflicto entre dos fuerzas, la del inconsciente y la de la censura, proveniente de la preconcencia-conciencia.

Esto nos habla de un aparato psíquico en conflicto donde los contenidos del inconsciente luchan por salir y la preconcencia-conciencia luchan por impedirselo, lo cual se logra la mayoría de las ocasiones, excepto cuando es demasiada grande la carga inconsciente y sobrepasa la censura ubicada en el preconciente, produciendo las "formaciones del inconsciente".

Con estas ideas Freud construye el esquema de la primera tónica del aparato psíquico de la siguiente manera:

Este esquema está compuesto de sistemas, inconsciente, preconciente y conciencia ordenados temporalmente: tiene una dirección que va de la percepción (P) a la Motilidad (M) pasando por las huellas Mnémicas (Mn), por el inconsciente (Icc) y por último el Preconciente (Pre), el cual alcanza sin demora la motilidad.

Luego añade Freud al esquema la Conciencia (Cc), que sitúa el fin del aparato, indicando que el esquema debe ser enrollado, pues la conciencia coincide con la percepción.



ESQUEMA DE LA PRIMERA TÓPICA

Tomado de: "Sobre La Psicología De Los Procesos Oníricos"
 Tomo. V Pág. 534. Amorrortu Editores.

Figura 1.

Este aparato, Freud lo denomina como un aparato de reflejos, y teoriza sobre su dinámica interna:

Inicialmente indica que la energía que circula al interior del aparato tiende a mantenerse constante. Además este aparato está dividido por la censura, que Freud ubica entre el preconscious y el consciente, estableciéndose una lucha al interior del aparato, donde los deseos reprimidos inconscientes querrían salir y los deseos preconscious que fortalecen la censura se encargarían de

impedírselo. De esta dinámica surgen las formaciones del inconsciente, que luego Freud y otros psicoanalistas amplían su número, dejan de ser sólo los sueños y los actos fallidos y se consideran formaciones del inconsciente también los chistes, la transferencia, los síntomas, sobre la caracterización de cada uno de los elementos estructurales del aparato, Freud indica que:

El Inconsciente.

- a) Funciona bajo el proceso primario y de la identidad de la percepción, es decir, el deseo inconsciente busca la descarga inmediata en aquel extremo que se asocia perceptualmente con sus contenidos.
- b) Es atemporal, es en el que conviven muertos y vivos.
- c) Es carente de contradicción en él no hay síntesis, coexisten el amor y el odio hacia un mismo objeto.
- d) No tiene miramiento por la realidad exterior.
- e) No existe la negación (en el inconsciente todo es presencia).

f) Funciona bajo los procesos de condensación y desplazamiento. La condensación se refiere al condensar en una misma imagen, varias representaciones. El desplazamiento consiste en el desplazar una representación a otra la carga psíquica. Así por ejemplo que un fóbico desvíe su temor al padre por temor a los caballos es un desplazamiento y el soñar con un sujeto con la cara del padre, las manos del tío y las barbas del abuelo es una condensación.

Finalmente sobre el inconsciente hay que señalar, que en este se hallan los deseos reprimidos. ¿Pero qué es lo que se reprime? según Freud los deseos amorosos eróticos mas incestuosos y exacerbados, hasta los deseos de muerte más sanguinarios contra sí mismos y contra otros, incluyendo la pulsión de muerte.

El Preconsciente.

1. Está regido por el proceso secundario y la identidad de pensamiento, es decir, que su descarga ya no es sin miramiento por la realidad sino que acepta la demora para que el actuar precipitado no produzca efectos indeseados y además que los objetos en los que descarga son elegidos en base a una identidad de pensamiento y con las huellas mnémicas pre-conscientes.

2. El preconsciente determina la censura o resistencia, él es quien señala a la censura, qué contenidos inconscientes deben ser

reprimidos o desfigurados. El preconscious es el fundamento de la "instancia criticadora" que se opone a la "instancia criticada" (el inconsciente).

3. Contiene las huellas mnémicas, es por tanto memorizado y susceptible de conciencia.

Por último, en esta primera tónica, la conciencia tiene implícitas estas características.

1. Es generalmente añadida al preconscious (Prc), formando el sistema preconscious-consciente (Prc-Cc).

2. Al coincidir conciencia y percepción, son cualidades de la conciencia misma, la atención y el contacto con el mundo exterior.

Posteriormente Freud continúa desarrollando su teoría, pero hay dos eventos que lo hacen reconsiderar todo su esquema conceptual escrito:

Primero, que los neuróticos de guerra sueñan continuamente con la guerra en sueños angustiosos, lo cual no podía ser nunca deseado por un inconsciente con deseos sexuales y de autoconservación. Además de observar las conductas de sus pacientes que no obstante les iba mal por hacer determinadas cosas las seguían haciendo,

como si quisieran perjudicarse, esto le hará pensar a Freud en que existe una tendencia hacia la muerte inconsciente, (pulsión de muerte), aparte de las pulsiones de vida (pulsiones sexuales de autoconservación).

El segundo evento es que descubre que los modos como el sistema Prc-Cc se defiende del inconsciente (mecanismos de defensa), no obstante que son parte del sistema Prc-Cc, no son conscientes sino inconscientes, es decir, que no hay partes inconscientes en el yo, lo cual le hace replantear el esquema del aparato psíquico.

Segunda Tópica (1923).

En este esquema Freud indica que el consciente, preconsciente e inconsciente dejan de ser sistemas psíquicos para convertirse en cualidades o características de los sistemas Yoico, Superyoico y del Ello.

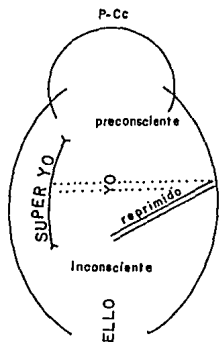
Freud sitúa al Yo en el Centro del aparato para mostrar que posee partes conscientes, partes preconscientes y partes inconscientes denominándolos mecanismos de defensa. En esta tópica el Yo es el representante de las formaciones del inconsciente pues su actuar se encuentra en dependencia de la resultante del conflicto entre los deseos del Ello y los imperativos del Superyo; que Freud

posteriormente llamará a este resultante: "formación de compromisos del yo".

En esta tópica el yo y sus elementos inconscientes y preconcientes son los que se encargan de poner en marcha los mecanismos de defensa contra los efectos displacenteros de dentro y de afuera.

Otra instancia o sistema psíquico que añade Freud en esta tópica es el Superyo, el Superyo tiene dos características para Freud una la consciencia moral y la otra el ideal del yo; es decir, por un lado funge como un juez del Yo y por el otro le muestra los patrones ideales que se deben imitar. El Superyo se opone a ello en la dinámica psíquica. El Superyo es consciente, preconciente e inconsciente.

El Ello es el polo pulsional de la personalidad, es totalmente inconsciente y posee dos tipos de contenidos: deseos reprimidos y deseos hereditarios innatos. El Ello según Freud es el reservorio de la energía psíquica y entra en conflicto con el Superyo que impide que sus deseos emerjan a la consciencia.



ESQUEMA DE LA SEGUNDA TOPICA

tomado de "La Descomposición De La Personalidad Psíquica" tomo XXII. pdg. 73.
Amorrortu Editores.

Figura 2.

La explicitación de la estructura del aparato psíquico quedaría inconclusa si no se mencionara que desde el punto de vista económico, presenta los principios de placer y de la realidad y los procesos Primario y Secundario, a saber:

Principios del Placer.

"Uno de los dos principios que según Freud rigen el funcionamiento mental, es el conjunto de la actividad psíquica que tiene por finalidad evitar el displacer y procurar el placer,

dado que el displacer va ligado al aumento de las cantidades de excitación, y el placer a la disminución de la misma, por tanto el principio del placer constituye un principio económico". (22)

Principio de realidad.

"Forma pareja con el principio del placer el cual modifica, en la medida que logra imponerse como principio regulador, la búsqueda de la satisfacción pues ésta no se efectúa por los caminos más cortos, sino mediante rodeos y además aplaza su resultado en función de las condiciones impuestas por el mundo exterior. Considerado desde un punto de vista económico, el principio de realidad produce a la transformación de la energía libre en energía ligada; desde el punto de vista tópico, caracteriza esencialmente al sistema preconscious-consciente; y desde un punto de vista dinámico, el psicoanálisis intenta basar el principio de la realidad sobre cierto tipo de energía pulsional que se está más bien al servicio del Yo". (23)

22. Laplanche, J. y Pontalis, B. Diccionario de Psicoanálisis.

Edit. Labor.

23. Op. Cit. Diccionario de Psicoanálisis.

Proceso-Primario Proceso-Secundario.

Son los dos modos de funcionamiento del aparato psíquico, tal como fueron descritos por Freud:

a) Desde el punto de vista tópic, el proceso primario caracteriza al sistema inconsciente mientras que el proceso secundario caracteriza al sistema preconscious-consciente.

b) Desde el punto de vista económico-dinámico, en el caso del proceso primario, la energía psíquica fluye libremente pasando sin trabas, de una representación a otra de acuerdo con los mecanismos de desplazamiento y condensación; tiende a cargar plenamente las representaciones ligadas a las experiencias de satisfacción constitutivas del deseo.

En el proceso secundario, la energía está primeramente "ligada" a una representación antes de fluir en forma controlada; las representaciones son cargadas de una forma más estable, la satisfacción es aplazada permitiendo así experiencias mentales (pensamientos) que ponen a prueba las distintas vías de satisfacción posibles.

La oposición del proceso primario y secundario es correlativa de la existencia entre el principio del placer y el de la realidad.

Una vez trabajado el esquema del aparato psíquico, es importante mencionar qué relación tiene éste, en qué momento propiamente dicho, "nace" el aparato psíquico y cuál el mecanismo que lo funda.

El mecanismo fundante de la neurosis es la represión y veremos por qué:

Silvia Bleichmar (24) afirma "que el aparato psíquico implica dos modos de funcionamiento y dos contenidos signados por relaciones de conflicto (placer y displacer) y añade que el preconsciente no se funda a partir del inconsciente, sino que cada sistema está en correlación con el otro. No se puede hablar de formación de síntomas en la infancia, en el sentido psicoanalítico, antes de que la represión originaria se instaure, constituyéndose entonces, a partir de esto, el aparato psíquico".

La represión originaria no es otra que el momento definitivo de la constitución del aparato psíquico, donde se limitan los sistemas inconsciente, preconsciente-consciente; es en palabras de Freud: "una condición necesaria para la transformación del placer, en displacer en relación a la pulsión".

24. Bleichmar, Silvia. Revista de trabajo del psicoanálisis.
Vol. 1 No. 1. 1981.

La pulsión entendida como un estímulo endógeno frente al cual la fuga está impedida llevando a partir de ello movimientos psíquicos defensivos cuya complejidad desembocará en la estructuración del psiquismo. Esto también se considera como represión primaria.

Pero ¿cuándo surge la represión? Surge, según Freud, cuando una percepción externa despierta una emoción pulsional indeseable y cuando tal impulso emerge sin estímulo externo alguno; la represión secundaria de la pulsión es donde la representación sufre una suerte de fractura o disociación entre la idea y el afecto a ella asociada, dando por consecuencia un destino diferente a la idea y al efecto de la primera, es decir, la idea, la representación, su desaparición de la conciencia y la segunda el efecto transformado en sustituto, es decir en síntoma.

Lo que se observa en los síntomas no es la represión como tal, sino más bien sus efectos, en otras palabras, es el retorno de lo reprimido, a través de una de las formaciones del inconsciente, que son los síntomas.

Para considerar el fracaso escolar como un síntoma, esto es, un signo y un sustituto de una no lograda satisfacción pulsional, como resultado del proceso de represión, conviene vincular a la problemática del aprendizaje la pulsión denominada por Freud, pulsión de saber.

Antes de tratar esta pulsión de saber, se describirá el papel de las pulsaciones con relación a la dinámica del aparato psíquico. Sin dejar de aclarar el punto de la represión, tratando líneas arriba, porque este concepto nos permite contextualizar el aparato psíquico, sin embargo el destino de la pulsión, la represión, merece un trato más amplio como se verá más adelante; sin perder de vista como se enlaza y actúa sobre el fracaso escolar.

Con esto se da el marco teórico que permitirá vincular al aparato psíquico pulsiones, pulsión del saber y estar en posibilidad de dimensionar los problemas de aprendizaje, que como síntoma, manifiesta el niño.

2.2. LAS PULSIONES

En 1915 Freud, elabora un artículo titulado: "Los instintos y sus destinos"(25), en donde desarrolla la teoría de lo que posteriormente se llamará las pulsiones. Para fines de este trabajo, se hará una caracterización de las pulsiones. Aún cuando en los textos originales aparece citada la palabra instinto, que aquí la reproduzco indistintamente. Explica Freud "en primer

25. Freud, S. Los Instintos y sus destinos

Obras completas. Tomo II Edit. Biblioteca Nueva.

lugar, que los estímulos instintivos no proceden del mundo exterior, sino del interior del organismo. Por tal razón actúan diferente sobre lo anímico y exigen, para su expresión, distintos actos".

En cuanto a la forma de actuar de la pulsión menciona "El instinto... no actúa nunca como una fuerza de impacto momentánea, sino siempre como una fuerza constante. No procediendo del mundo exterior, sino del interior del cuerpo, la fuga (la motilidad), es ineficaz contra él.

Esto último lo ilustra Freud de la siguiente forma: "Este ser (vivo) llegará muy pronto a realizar una primera diferenciación y adquirirá una primera orientación. Por un lado percibirá estímulos a los que es posible sustraerse mediante una acción muscular (fuga) y atribuirá estos estímulos al mundo exterior. Pero también percibirá otros, contra los cuales resulta ineficaz tal acción ya que se conservan, a pesar de la misma acción, su carácter es constantemente apremiante.

Así mismo, plantea una hipótesis del funcionamiento de las pulsiones en el aparato psíquico: "Estas sensaciones (producto de la serie placer-displacer) reproducen la forma en que se desarrolla el control de los estímulos y seguramente el sentido

como se encuentra la sensación del placer, relacionada con una disminución del estímulo y el displacer con el incremento del estímulo.

En este punto de su exposición intenta definir la pulsión así: "Si consideramos la vida anímica desde el punto de vista biológico, se nos muestra el (instinto) como un concepto límite entre lo anímico y lo somático, como un representante psíquico de los estímulos procedentes del interior del cuerpo, que arriban al alma (la psiquis), y como una magnitud de la exigencia de trabajo impuesta a lo anímico, a consecuencia de su conexión con lo somático".

En este punto anotaremos que cuando se da la represión, lo que se reprime no es la pulsión sino la representación de la misma, a ella asociada.

A la pulsión le son propios cuatro elementos estructurales:

- a) Perentoriedad (esfuerzo)
- b) Fin (meta)
- c) Objeto
- d) Fuente del instinto

Que se sintetiza en la siguiente forma:

a) **Perentoriedad:** Se entiende como un factor motor, esto es, la suma de fuerzas o la cantidad de exigencia del trabajo que representa es una cualidad general de las pulsiones.

b) **Fin:** El fin de una pulsión, es siempre la satisfacción, que solo puede ser alcanzada por la supresión del estado de estimulación de la fuente de la pulsión. El fin de todo instinto es invariable, pero puede haber diversos caminos que conduzcan a él, de manera que para cada instinto puede existir diferentes fines próximos susceptibles de ser combinados o sustituidos entre sí.

c) **El objeto:** El objeto de la pulsión es la cosa en la cual, o por medio de la cual puede el instinto alcanzar su satisfacción. Es el elemento más variable de la pulsión; no se halla enlazado a ella originalmente, sino subordinado a ella a consecuencia de su adecuación al logro de la satisfacción. No es necesario algo exterior al sujeto, sino que puede ser una parte cualquiera de su propio cuerpo y es susceptible de ser sustituido indefinidamente por otro en el curso de los destinos de la vida de la pulsión.

d) **Fuente:** Por la fuente de la pulsión se entiende aquel proceso somático que se desarrolla en un órgano o una parte del cuerpo y es representado en la vida anímica de la pulsión.

Para Freud hay sólo, en ese momento de la concepción de las pulsiones dos grandes grupos de pulsiones (instintos):

- 1.- Las pulsiones del yo (instintos de conservación)
- 2.- Las pulsiones sexuales (instintos sexuales)

Posteriormente detiene la pulsión de muerte.

Las pulsiones arriba mencionadas son las pulsaciones de vida y también se caracterizan así:

"El fin de al que cada uno de ellos tiende es a la consecución del placer del órgano y solo después de su síntesis entran al servicio de la procreación, con lo cual se evidencian entonces, generalmente, como instintos sexuales. En su primera aparición se apoyan ante todo en los instintos de conservación, de los cuales no se separan luego sino poco a poco, siguiendo también en la elección de objeto los caminos que los instintos del yo les marcan".

Parte de ellos permanecen asociados a través de toda la vida a los instintos del yo... se caracterizan por la facilidad con la que se reemplazan unos u otros y por su capacidad de cambiar indefinidamente de objeto.

En tanto la pulsión tiene una fuerza que busca satisfacción por medio o a través de un objeto, ésta tiene un destino, Freud distingue cuatro destinos de las pulsiones:

- 1) La transformación de lo contrario.
- 2) La orientación hacia la propia persona.
- 3) La represión.
- 4) La sublimación.

A continuación se hará una breve explicación de los destinos de la pulsión y específicamente de la represión, ya que como se argumentó anteriormente, es el mecanismo fundante de la neurosis: pero básicamente el propósito de este apartado es establecer una analogía, entre los diversos tipos de neurosis que surgen como resultado de la represión, y que nos permitan plantear las condiciones teóricas a fin de acercarnos al conocimiento de que en el fracaso escolar operan las mismas propiedades de fractura o disociación entre la representación y el afecto; condición sine qua non para la producción de síntomas.

- 1) La transformación de lo contrario.

Se compone en dos distintos procesos, el cambio de una pulsión, desde la actividad a la pasividad y la inversión de contenido. Procesos de esencia totalmente distinta, que habrán de considerarse separadamente.

El ejemplo ilustrativo para el primer caso son los pares antitéticos (sadismo-masochismo) y (placer visual o escopofilia y exhibición). La transformación de lo contrario alcanza sólo a los fines de la pulsión, es decir, cómo puede ser alcanzada la satisfacción. El fin activo atormentar-ver es sustituido por un fin pasivo ser atormentado-ser visto. La inversión de contenido se nos muestra en un sólo ejemplo: la transformación de placer en odio.

2) La orientación hacia la propia persona.

Se refiere a un cambio de objeto: el masochismo dice Freud no es sino un sadismo dirigido contra el propio YO y la exhibición entraña la contemplación del propio cuerpo; el masochista comparte el goce activo de la agresión a su propia persona y el exhibicionista el goce resultante de la desnudez de su propio cuerpo.

3) La represión.

El destino de una emoción pulsional, puede ser luchar con resistencias que quieren hacerla inoperante, cuando esto sucede estamos frente a la represión.

Freud se pregunta: ¿porqué una emoción pulsional había de ser víctima de semejante destino? (la represión) (26). Y él mismo

26. Freud S. "La Represión", Tomo XIV. Amorrurtu Editores.

aproxima una respuesta de la siguiente manera: "para ello evidentemente, debe llenarse la condición de que el logro de la meta pulsional depara displacer en lugar de placer... pulsiones así no existen; ya que una satisfacción pulsional es siempre placentera, deberían suponerse constelaciones particulares, algún proceso por el cual el placer de satisfacción se mudará en displacer" (27).

"La satisfacción de la pulsión sometida a la represión sería sin duda posible y siempre placentera en sí misma, pero sería inconciliable con otras exigencias y designios. Por tanto produciría placer un lugar y displacer en otro. Tenemos, así que la condición para la represión es que el motivo de displacer cubre un poder mayor que el placer de la satisfacción". (28).

La represión dice Freud "no es un mecanismo de defensa presente desde el origen; no puede engendrarse antes que haya establecido una separación nítida entre la actividad consciente y la actividad inconsciente... y su esencia consiste en rechazar algo de la conciencia y mantenerlo alejado de ella".

27. Op. Cit. La Represión

28. Freud, S. Pulsiones y destino de las pulsiones.

Nota introductoria de James Strachey. Tomo XIV, pág. 108.

Amorrurtu Editores.

La represión es desde un principio una operación dinámica, siempre susceptible de fracasar por la fuerza del deseo inconsciente, y Freud la ubica en 3 tiempos, a saber:

1er. tiempo: (Represión Primitiva) no recae sobre la pulsión como tal, sino sobre sus signos, sus representantes, entendiendo por signo un hecho perceptible que nos da información sobre algo distinto de sí mismo; que no llegan a la conciencia y a los cuales queda fijada la pulsión. Se crea así un primer núcleo inconsciente que funciona como foco de atracción respecto a los elementos a reprimir.

2do. tiempo: la represión propiamente dicha, o represión posterior, constituye por consiguiente un proceso doble, que une a esta atracción una represión por parte de una instancia superior, que es la conciencia.

3er. tiempo: es el retorno de lo reprimido en forma de síntomas, sueños y actos fallidos; como ya lo analizamos con anterioridad. Es de suyo importante mencionar que la represión trabaja de manera en alto grado individual, esto es, cada uno de los retoños de lo reprimido puede tener un destino particular; un poco más o un poco menos de desfiguración cambian radicalmente el resultado.

Por otra parte, la represión trabaja de manera individual, es decir, cada uno de los retoños de lo reprimido puede tener su destino particular, a través de la desfiguración.

En cuanto a las ideas de agencia representante y desfiguración, Freud las sitúa dentro del mecanismo general de operación de la represión, a saber:

La represión de una agencia representante de la pulsión, entendiéndose por aquella a una representación o un grupo de representaciones investidas desde la pulsión con un determinado monto de energía psíquica (Libido, interés); junto a la representación interviene algo diverso, algo que representa a la pulsión y puede experimentar un destino de represión totalmente diferente al de la representación: A este otro elemento Freud lo define como "Monto de Afecto".

Este "Monto de Afecto", constituye el factor cuantitativo de la agencia representante de la pulsión y tiene tres destinos posibles y diferentes:

- a) La pulsión (es decir la representación de la pulsión) es sofocado por completo y nada se descubre de ellas
- b) Sale a la luz (a través de la desfiguración) como un afecto coloreado de algún modo;

c) Se convierte en angustia.

En este momento podemos expresar un lineamiento general, en relación con nuestro objeto de estudio y éste se refiere a que hay dos características básicas de la represión: por una parte el propósito de la represión es evitar el displacer y en otro tenemos que, el mantenimiento de la represión supone un dispendio (o desgaste) continuo de fuerzas ("energía psíquica) y por tanto, su cancelación implica un ahorro de energía psíquica.

En este orden de ideas, es lícito argumentar que el niño con dificultades de aprendizaje, se ha visto envuelto en un proceso de represión lo suficientemente fuerte para no poder salir de él con otro tipo de recursos psicológicos, y lo que se observa clínicamente o en su comportamiento escolar, no es otra cosa que este trabajo de ahorro de energía para no volver a tener que reprimir la representación de la pulsión, esto es, a evitar el displacer y con ello evitar también el monto de afecto convertido en angustia.

Dice Freud, que el mecanismo de la represión sólo nos es asequible cuando podemos inferirlo retrospectivamente desde los resultado de ella. En este punto convendría abrir una pregunta: ¿ y cuáles son los resultados del mecanismo represión ?.

La represión de la representación da por resultado una formación sustitutiva y dentro de estas formaciones sustitutivas encontramos síntomas. El síntoma en el esquema general de este trabajo ocupa un lugar importante que será abordado en el capítulo No. 4.

Pero continuamos con la represión, para ilustrar como opera el mecanismo de la represión, presentaremos a continuación tres ejemplos típicos de Freud; también esta ilustración proporcionará algunos elementos que pueden fundamentar nuestra hipótesis conceptual acerca del fracaso escolar como síntoma neurótico.

Los casos que Freud nos presenta, para mostrar el mecanismo represivo y las formaciones sustitutivas (los síntomas) son:

a) Histeria de angustia (fobias a los animales, conceptualizadas por Freud, del caso Juanito).

En este caso la emoción pulsional sometida a la represión, es una actitud libidinosa hacia el padre (objeto de amor), apareada con la angustia frente a él. Cuando sobreviene la represión, la emoción pulsional ha desaparecido de la conciencia y el padre no se presenta en ella como objeto de la libido. Como sustituto, se encuentra en posición análoga un animal más o menos apto para ser objeto de angustia. La formación sustitutiva de la parte

constitutiva por la representación, se ha establecido por vía del desplazamiento. Esto es, que el monto de afecto se ha transpuesto como angustia, frente a los animales.

Una represión como la del caso anterior, puede definirse como fracasada. La tarea de la represión, consistió solamente en eliminar y sustituir la representación, pero el ahorro de displacer no se consiguió en ningún modo.

b) Histeria de conversión.

Lo sobresaliente en este tipo de neurosis, es que se consigue hacer desaparecer por completo el monto de afecto. El contenido de la representación, se ha sustraído radicalmente de la conciencia y la formación sustitutiva, se ha convertido en un síntoma, este se expresa en alguna excitación o inhibición somática. La parte del cuerpo "elegida" es una porción de la agencia de representación manifestándose gracias a una condensación.

También como en el caso anterior, en la histeria de conversión la represión fue un fracaso en la medida en que se hizo posible por las formaciones sustitutivas (formación de síntomas), eliminando por completo el monto de afecto.

c) **Neurosis obsesiva.**

Para explicar el mecanismo de la represión en esta afección neurótica, Freud plantea la siguiente pregunta " ¿hemos de considerar al representante sometido a la represión como una aspiración libidinosa o como una aspiración hostil?. (30)

La neurosis obsesiva descansa sobre la premisa de la regresión; es decir, una aspiración hostil (sádica) reemplaza a una aspiración no hostil; el impulso hostil hacia una persona amada es el que cae bajo la represión.

El efecto de la represión se ubica en dos momentos: la represión primero alcanza un éxito pleno, el contenido de la representación es rechazado y hace desaparecer el efecto. (El monto de afecto).

Las formaciones sustantivas que se encuentran en alteraciones del yo en forma de escrúpulos de conciencia extremos; en este caso hay también una sustracción de la libido por medio de una formación reactiva; como un elemento de la formación sustitutiva.

30. Op. Cit. La Represión S. Freud.

En el segundo momento; la ambivalencia del afecto (hostil-no hostil) 'en virtud de la cual se había hecho posible la represión, esfuerzo de desalojo por formación reactiva, es también el lugar en el cual lo reprimido consigue retornar. El afecto desaparecido en el primer momento, retorna mudándose en angustia social, en angustia de la conciencia moral (culpa), en reproches sin medida: la representación rechazada se reemplaza mediante un sustituto por desplazamiento; esto es, que en la neurosis obsesiva el trabajo de la represión desemboca en una pugna estéril e interminable del sujeto hacia sí mismo.

4) La Sublimación.

Esta constituye otro destino susceptible de las pulsiones, la sublimación según Freud explica ciertas actividades humanas que aparentemente no guardan relación con la sexualidad, y halla su fuerza en la pulsión sexual. Freud describió como actividades de sublimación la actividad artística y la investigación intelectual.

El mecanismo de operación de la sublimación es descrito por Freud de la siguiente manera: "la pulsión se sublima en la medida en que es derivada hacia un nuevo fin no sexual, y apunta hacia objetos socialmente valorados. La pulsión sexual pone a disposición del trabajo cultural cantidades de fuerza extraordinariamente grandes, en virtud de la particularidad,

singularmente marcada por dicha pulsión, de poder desplazar su fin sin perder en esencia intensidad. Esta capacidad de reemplazar la meta sexual originaria por otro fin, que ya no es sexual pero al que se le halla psíquicamente aparejada, la denominaremos la capacidad de sublimación". (31)

2.3. EL APARATO PSIQUICO Y EL APRENDIZAJE

En este momento tenemos mas recursos teóricos para ensayar el punto de vista sobre la relación psicológica entre el aparato psíquico y el aprendizaje. Un punto de partida lo constituye la formulación de una hipótesis conceptual, que nos permita explicar la situación de fracaso escolar, con el andamiaje teórico del que hemos estado echando mano.

La hipótesis conceptual la enunciamos así:

El problema del fracaso escolar en niños, que se manifiesta a través de: inadaptación al medio escolar, aprendizaje deficiente, problemas de conducta y dificultades para apropiarse de conocimientos (Objetos Cognoscibles), pautado por adultos, trae como consecuencia la formación de síntomas.

31. S. Freud. Pulsiones y Destino de las Pulsiones.

En otras palabras podemos expresar que el fracaso escolar en algunos individuos y bajo ciertas condiciones, se constituye en un síntoma.

Para establecer la relación psicológica a la que antes aludimos entre aparato psíquico y aprendizaje valdría precisar que lo que se expresa y manifiesta a nivel conductual en el fracaso escolar es justamente la dificultad del infante para incorporar y aprehender cierto tipo de objetos de aprendizaje; objetos que están asociados a un displacer.

El modelo teórico del aparato psíquico como fue descrito en este capítulo, nos permite dar una explicación más consistente a las dificultades de aprendizaje que un niño manifiesta, ya que en primer término, hay que ubicar la actividad de pensar (aprender) en la estructura del yo, gobernado por el principio de realidad y el proceso secundario; características ambas, que hacen del YO la instancia psíquica mediadora entre lo inconsciente y lo consciente.

El YO tiene una parte consciente cuyas manifestaciones son los mecanismos de defensa, entre los cuales encontramos a la represión, como se describió en el llamado primer tiempo de la represión que también es uno de los destinos de la pulsión: pero este destino de la pulsión presenta una cualidad distinta a los

otros destinos de la pulsión que describimos, ya que su fin no es en este caso, la satisfacción sino por el contrario, evitar el displacer.

En este sentido, podemos asentar que la relación Yo-Represión, es muy estrecha en cuanto tiene que ver con el pensamiento, es decir, el aprendizaje; en la medida en que el pensamiento es una elaboración yoica y como tal permite que algunos pensamientos salgan a la conciencia y otros no, esto es que hay pensamientos que tienen que ser reprimidos. No olvidemos que la función de la represión es rechazar o retener en el inconciente representaciones, esto es, pensamientos, imágenes y recuerdos ligados a la pulsión. ¿ Por qué el yo se ve obligado a reprimir cierto tipo de pensamientos? ¿Qué tienen esos pensamientos?.

Si nos atenemos a las consideraciones teóricas de Sara Pain cuando nos propone que el aprendizaje constituye el equivalente funcional del instinto (la pulsión), en tanto se puede entender al instinto como la transmisión de las modalidades de la acción específicamente humana; y el pensamiento, la representación o el discurso a través de los cuales se realiza dicha función, la de aprender, estamos en posibilidad de afirmar que lo que se reprime es el contenido del pensamiento o una representación, tal y como la caracteriza Freud.

Este contenido de pensamientos, imágenes y recuerdos está ligado a la sexualidad, porque ésta garantiza la conservación del individuo, por la vía de las pulsiones sexuales y las pulsiones del YO, quien está obligado a demorar la satisfacción por intermedio del principio de realidad; en otras palabras, tiene que reprimir los contenidos sexuales del pensamiento o de la representación para evitar en primera instancia, el displacer, cuya génesis de este se encuentra en una prohibición venida del mundo de los adultos, y que en la estructuración del aparato psíquico devendrá en Superyo.

El producto de la represión es, como se explicó anteriormente, una formación sustitutiva y cuya expresión, puede ser un síntoma; y cuando nuestra hipótesis que aquí se sustenta se considera que el fracaso escolar, es una manifestación neurótica, se debe a que el síntoma es un sustituto de una expectativa de satisfacción de la pulsión de saber, a la que el YO renuncia como una forma de sobrevivencia.

En el niño con problemas de aprendizaje, hay una renuncia al saber, (renuncia del YO) negándose al placer o dándose placer a través del síntoma que molesta a los progenitores (al otro), por lo que dicho fracaso escolar lleva implícito cierto impedimento en la función (en este caso la función de aprender), el cual puede ser usado para apaciguar una exigencia del Superyo a rechazar una aspiración al mundo exterior. "De este modo,

se atribuirá paulatinamente al síntoma la representación (el monto de afecto) un interés cada vez más importante con el cual adquiere (el síntoma) un valor para la auto-afirmación y se enlaza cada vez mas íntimamente al YO y le es cada vez más indispensable. (32)

El niño con problemas de aprendizaje ha hecho de su fracaso un síntoma que le ha permitido vivir neuróticamente y lo ubica en el centro de un dilema en la medida en que su fracaso protagoniza el fracaso de la represión y el fracaso de las prácticas educativas de las que no puede escapar. Sin embargo aquí nos detenemos ya que será abordado en otro capítulo; más ampliamente en donde el interés será prestar atención al reverso de la educación, o sea, a lo que se oculta cuando se enseña, a lo que se desprende cuando se aprende.

-
32. Freud, S. Un Recuerdo Infantil de Leonardo Da Vinci. Edit. Amorrurtu. Parte I, II, VI y Fin Tomo II.

3. LA PULSION DEL SABER

En el capítulo anterior se dio un tratamiento general al concepto y función de las pulsiones, así como a su destino al cual están sujetas, del que se destacó a la represión.

Ahora, dentro de este capítulo, se abordará específicamente a la pulsión del saber ya que esta es la pulsión mas apropiada para vincularla con el aprendizaje; toda vez, que el derrotero por el cual ésta se encauce, influirá en la actividad cognoscente del sujeto, ante el acto de apropiarse de un objeto y objetos de la realidad.

Para el propósito de este trabajo el análisis de esta noción teórica, propuesta por Freud, resulta de vital importancia, en la medida en que la caracterización hecha por Freud, si bien puede parecer fuera de contexto por la época en que fue formulada, la función teórica que cumple al explicar la triple relación entre: sexualidad, saber y pensar sigue siendo vigente.

Para los fines de este estudio se extrapolará la noción de pensamiento en Freud por la de aprendizaje.

3.1. ORIGEN

Esta pulsión se inscribe en el marco del placer sexual cuya principal fuente de exhitación es el cuerpo, y en un primer momento se circunscribe al autoerotismo; la transformación de las pulsaciones por efecto de la represión aparecen como pares antitéticos (sadismo-masquismo), y de características activas y pasivas; así también el placer de ver, función escópica, se ramifica posteriormente, en apetito de saber, que en el niño se manifiesta por su incansable preguntar.

Como consecuencia del apetito de saber y de la evolución natural del niño se inaugura un estadio de desarrollo que Freud llama: "Investigación Sexual Infantil" (33), y lo caracteriza de la siguiente manera: "El deseo de saber no despierta espontáneamente en los niños de esta edad (3 años), sino que es provocado por la impresión de un suceso importante: el nacimiento de un hermano o el temor de tal posibilidad, considerado por el niño como una amenaza de sus intereses egoístas".

33. Freud S. Un recuerdo infantil de Leonardo Da Vinci Edit.

Amorrurtu, Parte I. II, VI y Fin Tomo II.

En un texto anterior (34) Freud, acota que este fenómeno no necesariamente tiene que ser vivido por el niño en su propia casa, basta la observación que haga en otros hogares. La investigación emprendida por él después de ese suceso, recae entonces sobre el problema de los orígenes, como si su propósito fuera evitar por algún medio, tan indeseado acontecimiento, esto es, la presencia de un hermano.

Pese a las respuestas que el medio familiar da a ciertas preguntas formuladas por el niño, a través de fábulas, mitos, cuentos, etc., el niño rehusa a creer estos datos y sobre este acto de incredulidad inicia su independencia intelectual, como si por medio del ocultamiento de los adultos, él comenzara este proceso.

De ahora en adelante, continua Freud, "investiga por sus propios medios, fantasea la residencia en el seno materno, forja teorías sobre el origen de los niños... y sobre la intervención del padre tan difícil de fijar en él, sospecha ya de la existencia del coito que se le muestra como un acto violento y hostil... su investigación del origen de los niños tiene que fracasar necesariamente y es abandonada por el convencimiento de que nunca

34. Freud S. Sobre las teorías Sexuales Infantiles

conducirá a una solución deseada: la impresión de este fracaso de la primera tentativa de independencia intelectual parece ser muy duradera y deprimente. (35)

En este orden mítico, para el niño, se esboza su curiosidad intelectual, y ésta marca en el sujeto su inclinación hacia ciertos objetos susceptibles de conocimiento; y el medio ambiente familiar provocará una determinada estimulación en favor o en contra de esta curiosidad, que en su origen es sexual; pues lo sexual remite a la búsqueda o encuentro con un objeto de placer, que ha sido reprimido.

3.2. EVOLUCION

El devenir de este estadio y de su concomitante pulsión se ve interrumpido a causa de un enérgico proceso de represión sexual y la pulsión de investigación optará, desde la perspectiva de Freud, por 3 posibilidades diferentes derivados de su temprana conexión con intereses sexuales.

a) "La investigación puede en primer lugar, compartir la suerte de la sexualidad y entonces queda coartado a partir de ese

35. Op. Cit. Freud S. Un Recuerdo Infantil...

momento el deseo de saber limitará la libre actividad en la inteligencia, quizá por toda la vida, poco tiempo después queda establecida por la educación la intensa coerción del pensamiento, es este el tipo de la inhibición neurótica.

b) "El desarrollo intelectual es suficientemente enérgico para resistir la represión sexual que actúa sobre él. Algún tiempo después del fracaso de la investigación sexual infantil, la inteligencia robustecida ya recuerda su anterior conexión, y ofrece su ayuda para eludir la represión sexual, y la investigación sexual reprimida retorna desde lo inconsciente en forma de obsesión investigadora disfrazada y coartada, desde luego, pero lo bastante poderosa para sexualizar el pensamiento mismo y acentuar las operaciones intelectuales con el placer y la angustia de los procesos propiamente sexuales. La investigación se convierte aquí en actividad sexual, con frecuencia la única en el orden y el sentimiento de la sublimación de ideas y de la claridad intelectual se sustituye por la satisfacción sexual".

c) Alude tanto a la inhibición del pensamiento como a la obsesión intelectual neurótica, merced a una disposición especial. La represión sexual tiene efecto a este caso, pero no consigue transferir a lo inconsciente un instinto parcial del deseo sexual... escapa la libido a la represión, sublimándose desde el principio el ansia de saber e incrementando el instinto de investigación. También llega aquí a hacerse obsesiva la

investigación y a constituir un sustituto de la actividad sexual, mas por efecto de la completa diferencia de los procesos psíquicos desarrollados (la sublimación en lugar del retorno desde lo inconsciente) falta el carácter neurótico y la adherencia a los complejos primarios de la investigación sexual infantil, y el instinto puede actuar libremente al servicio del interés intelectual". (36)

Son tres los caminos, tres las posibilidades de la pulsión de saber ¿Por cuál transita el fracaso escolar?.

3.3. PULSION DE SABER Y APRENDIZAJE

La inhibición neurótica, la obsesión investigadora y la sublimación sintetiza los tres caminos que la investigación sexual infantil puede seguir, así como los tres momentos por los que pasa la pulsión de saber. La investigación sexual infantil constituye una noción de fundamental importancia para interpretar el aprendizaje desde la perspectiva de las pulsiones, que marcan en forma definitiva, la actitud o predisposición que se asuma en relación con los objetos cognoscibles.

36. Op. Cit. Freud S. Un Recuerdo Infantil...

ESTA TESIS NO DEBE SALIR DE LA BIBLIOTECA

En el caso del fracaso escolar como un síntoma neurótico nos inclinamos a pensar que dentro de la pulsión de saber descrita, el fracaso escolar se ubica en primera instancia, en el primer caso, es decir la inhibición neurótica teniendo nexos fuertes con el segundo; ésto se fundamenta en razón de que la pulsión de saber sucumbe a la represión como un proceso interno, dinámico y económico inevitable.

Por el lado externo se expresa a través de un ámbito sordo hacia las preguntas formuladas por el niño, dando estas respuestas evasivas; empero paradójicamente estas respuestas evasivas o distorsiones de la cuestión de los orígenes que es lo que el niño plantea al adulto, dan pie y crean las condiciones para que el niño tenga su autonomía intelectual, esto es, incursione por el camino del saber por medio de la transgresión a un código formado en palabras previamente establecido. Dentro de las opciones descritas se acentúa el papel que el inconsciente desempeña en la disposición al aprendizaje como consecuencia del destino de la pulsión.

En este sentido, se puede expresar que la pulsión de saber por los efectos de la sublimación y la condición (imposibilidad) orgánica del infante para conseguir la satisfacción en términos genitales, desplaza la pulsión a otros ámbitos de investigación y de curiosidad que llevan consigo el placer concomitante a

descubrir, y es así, que el aprendizaje se inserta en esta pulsión en la medida en que este representa una forma de saber que también puede constituir una fuente de placer.

Con lo hasta aquí expuesto podemos expresar el siguiente juicio: El no-aprender es un displacer y en este orden, el aprendizaje se convierte en una actividad placentera, cuando cumple un efecto descubridor, esto es, cuando hay un reencuentro con el objeto de la sexualidad, y también cuando el objeto del aprendizaje está libinizado.

En otras palabras, el niño encuentra placer en el acto de pensar en la medida que recobra su cuerpo como objeto de placer, y que su pensamiento (actos cognoscitivos, deseos, representaciones) son fuente de realización posible, y solo así devendrá en sentido; lo que el niño aprende, descubre y conoce en su momento histórico; es así, como con la pulsión de saber encontramos el reverso de la práctica educativa, esto es, lo que se oculta cuando se enseña y lo que se desprende (descubre) cuando se aprende.

Ahora se intentará vincular la pulsión de saber, con la instancia yoica como la encargada del aprendizaje y las relaciones objetales como otro nivel explicativo del fracaso escolar como síntoma.

Con anterioridad se había dicho que la represión originaria marca la separación definitiva entre el yo y el ello (2a. tónica) y a partir de este momento es posible hablar de un sujeto psíquicamente constituido con una instancia que marcará permanentemente el equilibrio intersistemático, como es el caso del YO. Entendiendo esta separación no como partes aisladas, sino como formas diferenciadas de un todo como sucede con el aparato psíquico.

Dentro del capítulo 1 se hizo una explicación parcial sobre la función del YO, en este momento podemos expresar mejor que la función del yo en relación al aprendizaje es impedir el displacer a través de la represión y cumplir las exigencias de las pulsiones llegando el momento adecuado; con la ayuda del principio de realidad y el proceso secundario.

En tanto las pulsiones buscan un objeto para satisfacerse, la pulsión de saber buscará el suyo, pero el objeto de esta pulsión es un objeto erotizado del cual hay que alejarse simbólicamente, distanciándose, renunciando a él, para mantener un "orden" impuesto por el deseo de otro.

En 1915, Freud (36) plantea la dinámica de las relaciones

36. Freud S. Los Instintos y sus Destinos

Edit. Nueva Biblioteca. Tomo II.

objetales, que si bien se encuentran en el plano de la metapsicología, es posible hacer una comparación respecto a cómo se dan éstas relaciones en torno al aprendizaje y quien dentro de la topología Freudiana, tiene a cargo esta actividad: "Después de la sustitución de la etapa puramente narcisista por la objetal, el placer y el displacer significan relaciones del yo con el objeto".

Cuando el objeto llega a ser fuente de sensaciones de placer, surge la tendencia motora que aspira a acercarlo e incorporarlo al yo, hablamos entonces de la "atracción" ejercida por el objeto productor de placer y decimos que lo "amamos".

Inversamente cuando el objeto es fuente de displacer, nace una tendencia que aspira a aumentar su distancia ante el mundo exterior emisor de estímulos, sentimos la repulsa del objeto y lo "odiamos"; odio que puede intensificarse hasta la tendencia de la agresión contra el objeto y el propósito de "destruirlo".

Por esta razón es posible afirmar que el aprendizaje se inscribe en las relaciones objetales y el binomio amor-odio instaura la relación con los objetos.

¿Qué sucede entonces cuando la función de aprender y pensar se ve obstruída al igual que la pulsión de saber ?. El aprendizaje en tanto una elaboración del pensamiento se convierte en una función

opuesta al placer de investigar puesto que este pensar no es arbitrario, no se piensa hacia cualquier cosa, es un acto vuelto hacia el interior del sujeto, que remite a un contenido sexual: la castración, la escena primaria y la diferencia sexual.

La conversión del aprendizaje en displacer es producto ya de una formación de síntomas veremos porque:

En un artículo de 1925 - 1926 Freud (37) escribe respecto a la diferencia entre la inhibición y el síntoma lo siguiente: "La inhibición presenta una reacción especial con la función (por ejemplo aprender) y no significa algo necesariamente patológico, así podemos dar el nombre de inhibición a una función o a una restricción normal de la misma". Continúa: "El síntoma vale como signo de un proceso patológico". Esto es cuando hay una modificación extraordinaria de la misma función o como una función nueva.

La distinción anterior, ayuda a precisar las características de cada fenómeno a propósito de discriminar cuando un niño presenta una inhibición que podría obedecer a una deficiencia instrumental y lo propiamente sintomático que caracterizará al Fracaso Escolar como un síntoma el cual es tomado a cargo por el YO.

37. Freud S. Inhibición, Síntoma y Angustia.

Edit. Nueva Biblioteca Tomo II.

El síntoma es tomado por el yo como un acto de sobrevivencia, que explica con más nitidez por que fracasa un niño al aprender, visto esto desde la estructuración del aparato psíquico; Freud lo describe de la siguiente forma:

"El YO renuncia a funciones tales como (disminución del deseo de trabajar, defectuosa realización del trabajo o fenómeno de reacción contra éste) por no tener que llevar a cabo una nueva represión, para evitar de nuevo un conflicto con el Ello". Desde el presente punto de vista, cuando de aprender se trata: "el YO no debe hacer determinadas cosas que puedan traerle provecho o éxito, lo cual ha sido prohibido por el Superyo". (39)

Es claro que lo que se prohíbe o a lo que renuncia un niño fracasado es a disfrutar de la erotización de sus pensamientos; hay que recordar aquí el Superyo juzga y reprime, todo aquello que pueda trastocar un orden (de ideas) previamente establecido y el YO en tanto instancia mediadora pagará la factura de la represión a través del síntoma; y el niño lo llevará como una deuda que posiblemente no pueda pagar.

En síntesis el niño que carga con la problemática del fracaso escolar se encuentra hasta este punto del trabajo rodeado de hechos tales como: Una sexualidad negada en las concepciones

39. Op. Cit. S. Freud. Inhibición, Síntoma y Angustia.

tradicionales del aprendizaje, el carácter represivo de la educación, según la descripción de Sara Paín, y finalmente el destino de la pulsión de saber en la primera opción planteada por Freud, esto es, la inhibición neurótica que limita la libre actividad de pensar.

La sexualidad negada en la pedagogía, la reprobación de pensamientos y actitudes que contradigan el "status Quo" de la educación y la naturaleza de la pulsión de saber son en combinación tres episodios del mismo drama: EL FRACASO ESCOLAR.

4. EL FRACASO ESCOLAR COMO SINTOMA

En los capítulos anteriores hemos hecho un largo recorrido teórico para elucidar la problemática de los niños con dificultades de aprendizaje, ubicando esta última dentro de la estructuración de la personalidad, es decir, en un plano intrasujeto.

En este capítulo retomarán elementos del marco teórico trabajado, para también ubicar al fracaso escolar en su vertiente extrasujeto, que permita una comprensión más completa acerca de nuestro objeto de estudio. Caracterizaremos el fracaso escolar para posteriormente considerarlo un síntoma.

Un interés adicional y complementario dentro del presente capítulo es entender el sentido del síntoma, en su carácter de sustituto y en su carácter de mensaje que el niño estructura inconscientemente para dar a conocer su verdad y su deseo.

El término fracaso escolar es una distinción arbitraria para distinguir a aquellos niños que tienen un camino descendiente en su desarrollo educativo y de los niños que no lo tienen.

El colocar una etiqueta a un niño que presenta problemas para aprender, es poner al niño que lo sufre, en un lugar devaluado y hacerlo depositario de una escala de valores que se tornan

incomprensibles para él, y en donde la "ideología del éxito", jugará un papel relevante.

Una consecuencia significativa que resulta de colocar al niño en este lugar, es aquella que tiene que ver con la constitución e imagen de sí mismo, por lo que dicen los adultos acerca de él respecto a esta dificultad de no aprender; así el niño se formula una pregunta: ¿sirvo o no sirvo?.

En la situación de fracaso escolar encontramos una diversidad de comportamientos que van desde la inadaptación al medio escolar a los problemas propiamente de aprendizaje. Para Sara Pain las perturbaciones en el aprendizaje "son aquellas que atentan contra la normalidad de este proceso cualquiera que sea el nivel cognoscitivo del sujeto". (40)

Aquí hay que recordar que el aprendizaje se inscribe dentro de un proceso educativo y como tal ideológico y en esa medida la problemática del aprendizaje adquiere una forma diferente; Pain lo observa de la siguiente manera: "Educar consiste entonces en enseñar, en el sentido de mostrar, de poner señas, de marcar como se hace lo que se puede hacer. La manera de hacer que la educación prescribe, tiene por objeto la constitución del ser que

40. Pain Sara. Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje, Edit. Nueva Visión

un grupo social necesita. A través de la acción desplegada y reprimida el sujeto incorpora una representación del mundo a la cual se sujeta. (41)

En este sentido podemos establecer que la situación de no-aprendizaje o perturbación en el proceso de aprendizaje revela la confluencia de deseos y desde esta óptica el deseo del sujeto-niño, no tiene en ocasiones nada que ver con la expectativa que su grupo de referencia le asigna; es decir, la relación triangular Madre-Padre-Hijo en un primer momento.

Es probable que se establezca una contradicción entre las aspiraciones, necesidades, aptitudes y deseos del niño y el deseo de los padres; siendo este último, por el cual el niño está sujeto, aunque después en el caso del niño fracasado, se vea su (deseo del niño) ubicado en la fractura de la estructura familiar, dando lugar a la formación del síntoma.

El síntoma, como lo hemos manifestado con anterioridad, se desarrolla, a causa de una pulsión no satisfecha, pero también el síntoma asume el carácter de mensaje en la medida que en ese síntoma existe una inscripción que el grupo de referencia no es capaz de descifrar, quizá a causa de su sordera, es decir, por

41. Op. Cit. Diagnóstico y Tratamiento

estar empeñado en transmitir al niño una representación del mundo opuesta al deseo de éste. En este orden de ideas, podríamos expresar que en el deseo del otro, no hay cabida para el deseo del niño; debido a que el discurso del adulto expresa una forma de poder en relación al niño; como se verá más adelante.

Por otra parte, este capítulo nos permitirá también reafirmar nuestra hipótesis, desde la cual se explica el fracaso escolar, no como cualquier hecho que interfiere en el proceso de aprendizaje, sino como el hecho que marcará al niño, convirtiéndose ese hecho en un síntoma.

4.1. EL SENTIDO DEL SINTOMA

El sentido del síntoma asume un doble carácter, desde el punto de vista intrasujeto: Freud le asigna al síntoma el siguiente significado: "Las perturbaciones (para el aprendizaje) surgen del síntoma que en calidad de sustituto y ramificación del impulso reprimido, cuyo papel continua desempeñando, y cuyas exigencias de satisfacción remueva de continuo o forza al yo a dar de nuevo una señal de displacer y presentarse a la defensa.

(42)

42. Freud S. Inhibición, Síntoma y Angustia.

Pero ¿Defensa contra qué? Creemos básicamente que es contra el Superyo y la angustia, ya que el yo renuncia a la función de aprender a pensar; para no tener que llevar a cabo una nueva represión y evitar así un conflicto con el Ello. El Yo no debe hacer determinadas cosas que pueden traer provecho ó éxito, lo cual ha sido prohibido por el Superyo. Y es también una defensa en contra de la angustia, ya que toda formación de síntoma es emprendida con el único fin de eludir la angustia.

Desde el punto de vista extrasujeto el sentido del síntoma esta íntimamente relacionado a la presencia del lenguaje, esto es al registro simbólico de lo humano, cuyo signo es la palabra. En este orden, el sentido del síntoma toma otro carácter que Maud Mannoni expresa así: "En torno a todo síntoma se mantiene un discurso colectivo, se sabe que para que halla un síntoma, es preciso que operen dos conflictos, uno actual y otro antiguo.(43)

El conflicto antiguo está dado por la naturaleza misma del aparato psíquico, mientras que el actual tiene que ver con la historia y acontecimientos sucedidos en el desenvolvimiento de la personalidad del niño, inscrito en una estirpe y envuelto en un lenguaje.

43. Mannoni. M. La Educación Imposible. Edit. Siglo XXI

El niño segun dice M. Mannoni "entra en el orden simbólico es decir, en el lenguaje mediante la palabra como objeto para poder inmediatamente situarse en el como sujeto, descubriendo una realidad moderada por el orden simbólico. Esta entrada del niño como sujeto en el orden simbólico, va acompañada de la organización fonética de la realidad".(44)

El conflicto actual, caracterizado por esa dificultad llamada fracaso escolar, se va dando en este contexto, es decir, un proceso sujeto a cambios, modificaciones y accidentes; es justo aquí donde habría que detenerse para consignar el valor por lo dicho en palabras por los adultos (padres-maestros), como portavoces, respecto a una "parálisis" en el proceso de aprendizaje. El mismo valor adquiere la palabra idiota o inteligente, ambas transforman la naturaleza del individuo y lo hacen creer algo que no es, en sentido estricto.

En palabras de M. Mannoni, el conflicto actual, se plantea de la siguiente forma: "Es habitual oír decir que a todo niño problema (con dificultades de aprendizaje) corresponden padres problemas. En efecto es poco frecuente, que detras de un síntoma no se perciba un cierto desorden familiar, sin embargo no es tan cierto que este desorden por sí mismo tenga una relación causa-efecto

44. Op. Cit. La Educación Imposible

con los trastornos del niño. Lo que parece perjudicar al sujeto (al niño) es el rechazo de los padres por ver este desorden (la dificultad de su hijo para aprender) y su esfuerzo en palabras por reemplazarlo con o por un orden que no es tal".(45)

Desde el presente punto de vista, se debe insistir en que ambos conflictos, el antiguo y el actual se conjugan, bajo ciertas condiciones para dar pie a la configuración del fracaso escolar y cuya significación simbólica para el niño consiste en llamar la atención a su grupo de referencia, para ser reconocido tal y como es, esto es, un niño con sus cualidades y limitaciones, y cuya pulsión de saber, busca su objeto de satisfacción, que no tiene que ser el objeto que los otros han pensado para él.

Entonces el fracaso escolar se asienta en un símbolo que le permite al niño defenderse ante las embestidas de la naturaleza de ambos conflictos y sobrevivir a costa de pagar un alto costo, por no responder a las exigencias del deseo de los "otros" padres, educadores, y haciendo de su síntoma un *modus vivendi* aunque sea en la frustración de un poder ser lo que se desea ser.

45. Mannoni. M. La Primera entrevista con el psicoanalista.

Edit. Gedisa

El síntoma también, se asemeja a un grito, que el niño expulsa para ser oído y donde el propósito de este grito es ser escuchado en su dimensión simbólica, es decir, el niño grita para ser reconocido, en su cuerpo y deseo; para ser atendido en su situación de angustia y grita para ser amado, en su dimensión real.

El síntoma del fracaso escolar es también una situación dialéctica, porque representa para el niño que lo sufre, su fortaleza y su debilidad. Su fortaleza en la medida que le brinda protección psíquica ante la angustia, el displacer y la frustración; su debilidad ya que por razón del mismo síntoma, el niño sucumbe ante las exigencias de educadores o padres; con el síntoma el niño se hace un lugar en el otro.

4.2. EL FRACASO DEL NIÑO Y EL DESEO DEL OTRO

Es menester recordar aquí, que el fracaso del niño se localiza en un punto: el aprendizaje. Como lo plantea Sara Pain, en el aprendizaje siempre se crea una relación de dependencia; desde el presente estudio, se considera más que una dependencia, se establece un vínculo con el otro, vínculo interceptado por el deseo, y más ampliamente con la red de deseos en la que el niño está inmerso.

Es así que el padecimiento del niño fracasado, sale de la esfera de lo intrapsíquico, y se coloca dentro de esta red de deseos que se ha tendido para él, a manera de soporte; en el caso del niño con problemas de aprendizaje esta red de deseos, funciona como una trampa de la cual el niño no puede huir fácilmente, puesto que en esa red está el deseo del otro: Instituciones, educadores, madre y padre, donde todos y cada uno de estos, espera del niño el comportamiento ideal y estereotipado que han formado para él.

Esto se explica mediante la función de la mirada del otro, esta mirada, es la que le devuelve al niño la imagen de lo que es: si la actitud del niño hacia el aprendizaje refleja o no la intensión o la expectativa del otro se irán desarrollando los comportamientos de éxito o fracaso ante el aprendizaje.

En las conductas y comportamientos del niño, en la manera como se desenvuelve en el ámbito escolar, en la forma de relacionarse con sus compañeros y maestros, se encuentra digamos "siempre presente" la mirada del otro, el niño por intermedio de esta mirada organiza sus proyectos y juegos, es decir la mirada proporciona al niño la capacidad lúdica que lo lleva al aprendizaje placentero, a jugar con las imágenes y los conceptos, donde la pulsión del saber conlleva al descubrimiento y al asombro por lo descubierto. En ese instante de la mirada del otro y el deseo del niño en el plano lúdico se fundará la actitud

que haga del aprendizaje un acto placentero y no un acto de sacrificio; la mirada da sentido a la vida del individuo; la mirada premia o castiga, cuando la mirada castiga el niño fracasa."

Pero la mirada del otro, también atraviesa el ámbito sexual; hemos insistido en que no es posible separar el aprendizaje de ciertas pulsiones sexuales, y mucho menos desligarse de la pulsión de la investigación sexual infantil, en que estaría fundada una gama de actitudes con respecto al aprendizaje y sus escollos.

Freud establece la relación entre el aprendizaje y la sexualidad desde la siguiente perspectiva: ¿De dónde vienen los niños? esto es el niño ha planteado la pregunta del origen de él y de los otros; como si al pensar se le planteara la tarea de prevenir la recurrencia de un hecho tan temido (la presencia de un hermano).

"Supongamos dice Freud, no obstante que el pensar del niño se emancipe pronto de su incitación y prosiga su trabajo como una pulsión autónoma de investigar. Si el niño no está demasiado amedrentado (atrapado en la red del otro) tarde o temprano emprenderá el camino más próximo y demandará una respuesta de los

padres o de las personas encargadas de su crianza (los otros) que para él constituyen su fuente de saber".(46)

Para Freud, el formular una pregunta sobre el origen tendrá dos opciones: la primera, es recibir una reprimenda por su apetito de saber y se le despacha con información mitológica, (el mito de la cigüeña). A partir de este rechazo y de este engaño el niño alimenta su desconfianza con el adulto y llega a la conclusión de que hay algo prohibido que debe permanecer en "secreto". En la segunda opción el niño rehusa a creer los datos que sobre esta materia (la pregunta de los orígenes) le suelen proporcionar: fábulas, cuentos, etc. y en este acto de incredulidad inicia su independencia intelectual. Es decir que las dos opciones factibles de llevarse a cabo están vinculadas al efecto del proceso de represión; además de ligarse a los tres caminos que puede tomar la pulsión de saber, como se describieron con anterioridad.

A estos elementos se les agrega, otro evento más:

46. Freud Sigmund. Sobre las Teorías sexuales infantiles.

(1908) Edit. Amorrurtu.

"La presión pedagógica y la diversa intensidad de la pulsión sexual posibilitan sin duda grandes variaciones individuales en la conducta sexual del niño, sobre todo en cuanto al momento en que emerge el interés sexual". (47)

La presión pedagógica es un hecho que viene de afuera, esa presión del otro que se une al nacimiento del interés sexual ¿pero qué condiciones genera el interés sexual del niño y el interés por saber?

"El esfuerzo de saber de los niños en modo alguno despierta aquí de una manera espontánea, por ejemplo a consecuencia de una necesidad innata de averiguar las causas, bajo el aguijón de las pulsiones egoístas que los gobiernan" (por ejemplo a causa de la llegada de un hermano) la presencia de un hermano en el seno familiar despierta la vida de sentimientos del niño y agudiza su capacidad de pensar". (48)

¿Porqué en este preciso momento se agudiza esa capacidad? Freud da la siguiente respuesta: "Bajo la incitación de los sentimientos e inquietudes, el niño pasa a ocuparse del primer grandioso problema de la vida y se... pregunta de dónde vienen

47. Op. Cit. Sobre las Teorías Sexuales, S. Freud.

48. Op. Cit. Sobre las Teorías Sexuales, S. Freud.

los hijos... uno cree percibir el eco de esta primera interrogante en muchísimos enigmas del mito y de la saga; la pregunta misma como todo investigar es un producto del apremio de la vida. (49)

¿Pero qué ocurre con el niño, cuando descubre el engaño? Para el niño dice Freud "Es la primera ocasión de un conflicto psíquico, pues unas opciones por las que sienten (los niños) una predilección pulsional, pero no son "correctas" para los grandes, entran en oposición con otras sustentadas por la autoridad de los grandes pero que a ellos mismos no les resultan gratas".

En este orden de ideas, nos podemos acercar a una conclusión aunque sea parcial, en relación a este punto: el fracaso del niño respecto a su capacidad de aprender está en íntima vinculación, en primera instancia, con la dependencia de la mirada del otro quien otorga con ésta, status al niño frente a los objetos del aprendizaje; y en otro momento lo que los adultos poseen como secreto es lo que provoca en el niño el ansia de investigar, de pensar; pero lo que determina en última instancia la neurosis del niño es el deseo del otro, por mantenerlo sujetado a sus contradicciones y su identificación neurótica con el saber.

49. Op. Cit. Sobre Las Teorías Sexuales, S. Freud.

El capítulo siguiente lo dedicaremos a recapitular los conceptos nodales de este estudio; a ensayar la relación entre estos mismos y la hipótesis conceptual, a manera de conclusiones, y a practicar la crítica sobre las limitaciones y las aportaciones que este trabajo pudo haber revelado.

5. CONCLUSIONES, DISCUSION, SUGERENCIAS

El fenómeno problemas de aprendizaje en niños, se expresa en una serie de variables, que en este trabajo se sistematizaron, a fin de tener una comprensión más amplia, lo que permitió abordar esta problemática desde la perspectiva estructuralista y del discurso psicoanalítico. Ambas posturas teóricas, capaces de explicar conceptualmente las diversas implicaciones del problema en cuestión. En las siguientes conclusiones enunciaremos el saldo final de este trabajo.

Resulta difícil aprehender el fenómeno del fracaso escolar sin tomar en consideración los conceptos nodales de inteligencia y aprendizaje; la elección de estos conceptos, el piagetiano de inteligencia, se tomó debido a su consistencia conceptual y poder explicativo, y que orientó hacia nuestra hipótesis; la del aprendizaje de Sara Pain por su vinculación con la Teoría del Psicoanálisis, dotando al término aprendizaje de una dimensión diferente y compleja.

Así la relación inteligencia-aprendizaje, se convirtió, en este trabajo, en un punto de partida para esbozar que el fracaso escolar, expresado en problemas para aprender, con diversas manifestaciones conductuales, es un hecho psicológico que aglutina ambos conceptos.

Para Piaget, la inteligencia es un proceso ontológico complejo y su esencia mantener la homeostasis sujeto-objeto, como tendencia natural de todo organismo vivo. Esto es la inteligencia como estructura y como conducta común a todos los individuos humanos, y no como un atributo excepcional de un sujeto; que de otra manera se diría que un niño pese a ser "inteligente" puede presentar dificultades para el aprendizaje".

La inteligencia como conducta, recubre dos aspectos vitales: lo afectivo y lo cognitivo y dentro de este continuum, el aspecto afectivo marca la capacidad cognitiva o de conocimiento de los objetos susceptibles de aprehenderse.

Para S. Pain, el aprendizaje tiene connotaciones muy amplias y diversas, cuya definición no es asequible de primera mano, pero a diferencia de la inteligencia, que es homogénea como estructura y como dinámica a todos los sujetos, el aprendizaje es heterogéneo, esto es, diverso y particular en cada individuo y en razón de eso implica una relación de lo particular a lo particular y cuyo modo de transmisión es el lenguaje, elemento simbólico de lo humano, es decir, que el aprendizaje se convierte en mensaje, que el niño tiene que decodificar según el deseo de un portavoz. Nace así una dependencia del niño hacia el otro: padres, maestros, instituciones, etc. y la manera de ese contenido afectivo, transmitido en palabras devendrá la capacidad cognitiva del sujeto; es justo aquí donde los conceptos inteligencia y

aprendizaje dieron forma y brindaron la oportunidad de validar parcialmente nuestra hipótesis conceptual de trabajo, en el sentido de que lo afectivo determina la posibilidad o no del aprendizaje, el éxito o fracaso del niño frente a los objetos del aprendizaje.

Pero aún así hubo dos elementos que entraron en juego, para hacer constar que el fenómeno en cuestión (Fracaso Escolar) no puede ser concebido como un problema, digamos de relaciones conceptuales, como por ejemplo: capacidad, habilidad, destreza, inteligencia, sino más bien como una situación sincrónica, marcada por los eventos de la sexualidad y la historia personal del sujeto-niño.

La sexualidad y el aprendizaje están hechos por el mismo signo: la búsqueda de objetos de placer, la relación entre uno y otro es dialéctica. El objeto de la sexualidad es el mismo que el del aprendizaje: la incorporación de objetos, uno para satisfacer el deseo y otro para satisfacer el ansia de saber.

El reconocimiento del elemento histórico, se volvió vital, ya que éste determina las pautas de conducta presentes, ancladas en el pasado, relacionadas con el aprendizaje y que provocarán la disposición para el éxito o fracaso en el aprendizaje, su posibilidad placentera o displacentera, ello en relación a como fue codificado el mensaje dado por el otro y como fue

decodificado por el niño; si el niño fue estimulado para descubrir y explorar su sexualidad y su ansia de saber y sus inquietudes canalizadas a espacios y tiempos de placer, o fue conducido al terreno de la confusión, por la falta o carencias del otro y la ausencia de identidad con los objetos, de aprendizaje y contrarios a su ansia de saber.

El aparato psíquico fue el el marco de referencia vital para explicar la problemática del fracaso escolar, puesto que su estructuración, dinámica y relaciones, desde las narcisistas al principio de su gestión hasta las objetales que posteriormente se instauran, constituyen los modos de relación del sujeto con los objetos, y en particular para nuestro estudio, nos interesaron aquellas que denominamos cognoscibles, que están vinculadas al aprendizaje.

En la descripción y análisis hecho sobre el concepto aparato psíquico, nos fue necesario hechar mano de sus elementos más idóneos para darle sentido a nuestra hipótesis: en primer término del Yo como instancia mediadora de conflictos entre el Ello y el Superyo. Este Yo está gobernado por el principio de realidad y el proceso secundario y de este Yo se desprende la formación de compromisos y funge como representante de una de las formaciones del inconsciente que son los síntomas.

Así también destacamos el destino de la pulsión en particular el de la represión como el elemento clave para la formación de la neurosis; fueron estos conceptos los que nos permitieron armar parte del rompecabezas, e inferir que el fracaso escolar se constituye en síntoma neurótico en tanto resultado del mecanismo de la represión que disocia la representación del afecto de una pulsión que busca su satisfacción y con ello el placer.

Si enunciamos al fracaso del niño como síntoma es porque en él opera el mismo mecanismo típico de formación de neurosis en cuyo caso la pulsión, o mejor el representante ante esa pulsión, corresponde a la pulsión de saber. Sin embargo, nos formulamos una pregunta que fue el "Hilo de Ariadna" para el Laberinto del Fracaso Escolar: ¿Por qué la pulsión del saber y no otra?.

Cuando Freud nos revela el valor de las pulsiones como componente del aparato psíquico, nos anuncia también que el objeto de satisfacción de la pulsión no está determinado, puede ser múltiple y diverso; tratándose de la pulsión de saber y relacionándola con nuestro objeto de estudio a éste le otorgamos un papel preponderante en el desarrollo y elucidación de la problemática del fracaso; ya que en esta pulsión encontramos el punto de articulación -sin dejar de lado lo expuesto a propósito de la inteligencia y el aprendizaje-, para hallar las referencias del éxito o fracaso con los objetos susceptibles de conocimiento, dependiendo del derrotero de la pulsión de saber o investigar.

Pero ¿Por qué esta pulsión y no otra?. La respuesta está en que para nuestro estudio e hipótesis esta pulsión se vincula con el aprendizaje en el marco del placer, además que en ella encontramos la conjugación de tres funciones que relacionamos con la problemática del aprendizaje: sexualidad, saber y pensar,

En esta pulsión se ramifica el apetito de saber que a nuestro juicio es el punto de partida para la elección de los objetos en su conjunto pero en particular de los cognoscibles -los aprehensibles- y de los cuales se derivará la dialéctica amor-odio por esos objetos; y de esta relación sujeto-objeto con intermediación del apetito de saber, nacerá la investigación sexual infantil que trae consigo la pregunta de los orígenes.

La curiosidad que despierta en el niño la pregunta del origen, es una pregunta que provocará la ruptura entre lo que los (mitos) se han propuesto ocultar y lo que él ha podido descubrir como verdad: el origen sexual de esta pregunta, para que el infante tome por su cuenta, el asunto de la cuestión de los orígenes.

Pero el sujeto niño no toma la pregunta al pie de la letra, sino más bien como una metáfora, un desplazamiento que le permitirá el desarrollo de la independencia intelectual, como condición para el ejercicio de un saber o aprendizaje placentero; dependiendo del camino que tome la pulsión de saber y los efectos de la represión más la fuerza y el poder del otro.

Para los fines de nuestro estudio, consideramos que la inhibición neurótica es la que se encuentra en íntima relación con la dificultad del niño para aprender, del cual el Yo se hace cargo, porque como ya lo hicimos notar el papel mediador del Yo en los conflictos intrapsíquicos y su función en la formación de compromisos, lo hacen la instancia proclive a impedir el displacer, asumido por el Yo como síntoma, como renuncia al placer, para evitar conflictos, para fracasar porque es la condición que históricamente se le ha asignado al niño fracasado.

La derrota de la pulsión de saber en términos de no hallar el objeto de satisfacción por el impacto de la represión interna y externa y su consecuencia: el aprendizaje displacentero, fue objeto de esta tesis, el argumento central para la exhibición del fracaso escolar como síntoma neurótico.

En este punto de la investigación, fue necesario mirar hacia fuera, valorar lo que rodea al niño y como actúan esas circunstancias en favor o en contra del aprendizaje. En primer lugar, se considera la caracterización del fracaso escolar, por sus manifestaciones conductuales: desde las dificultades instrumentales del niño, hasta la inadaptabilidad escolar. Estas conductas suelen ser colocadas a los niños como etiquetas, es decir, se les asigna un lugar, un rol, que se traduce en una imagen sobre sí mismos, que en el caso del niño fracasado, resulta ser negativa para su autoestima.

Así también dimensionamos el valor simbólico de las palabras, con las cuales se conformó su imagen y su capacidad para aprender o no, pero sobre todo como le fue transmitido el deseo del otro.

En este enclave del deseo, se encuentra una buena parte del dilema del niño para dar sentido a la pulsión de saber, cuando ésta se encuentra supeditada al deseo del otro; aparecerá entonces la formación sustitutiva, y la imposibilidad del niño para aprender y lo irá haciendo sentir un fracasado escolar, un "no puede", "un bueno para nada", un "repetidor de materias", o bien será reportado (etiquetado) como niño problema, será excluido por sus conductas y como defensa psicológica desarrollará el síntoma: el fracaso escolar se convierte así en un síntoma, una expresión neurótica de la personalidad.

Ese síntoma le permite al niño sobrevivir, el sentido del síntoma asumido por el Yo, tiene entonces dos caminos: uno como sustituto de la satisfacción particularmente de la pulsión de saber y otro será el mensaje que el niño evoca para hacerse oír, para hacer notar que está atrapado en el juego de deseos, en la demanda superyoica de la prohibición.

Así, el síntoma se visualiza con el doble papel de ser al mismo tiempo la fortaleza y la debilidad del niño; con su fracaso el niño cuestiona al otro, a la cultura, a la educación; con este doble carácter el niño fracasado expresa su verdad y su deseo.

La mirada tomó forma en este estudio porque en ella se encuentra la imagen que tengan de él, así como las expectativas de los adultos con respecto a sus actitudes y aptitudes, sus proyectos y deseos; y como afirmamos, en el instante de la mirada se funda el entusiasmo, cuando la mirada no tiene esa cualidad y ésta castiga el niño, fracasa, pero el fracaso del niño es al mismo tiempo el fracaso del otro, es la insatisfacción del otro, tratando de ser resarcida en la personalidad, cuerpo y deseo del niño.

Las conclusiones aquí expuestas son una parte nada mas del saldo final de la investigación; vale entonces mencionar algunos otros elementos que su análisis en este texto convirtió en aportación:

- a) En primer término el establecimiento de la hipótesis conceptual exigió hacer un recorrido entre varias posturas teóricas -fundamentalmente dos- que por provenir de diferentes paradigmas no tendrían puntos de encuentro, no obstante las inferencias obtenidas en este estudio revelan punto de coincidencia en lo relativo a explicar el fracaso escolar y a visualizarlo como síntoma.
- b) Así también esta tesis sistematizó el punto de vista del psicoanálisis sobre esta problemática, resaltando el valor epistemológico de la pulsión del saber y rescatar de ella un cierto carácter subversivo que aporta al niño la capacidad para pensar por su cuenta y riesgo.

c) El análisis del fracaso escolar como síntoma hubo de ubicarse en dos escenarios: los mecanismos psicológicos que lo determinan y/o lo provocan, y las manifestaciones externas al sujeto que influyen para que el fenómeno aparezca y se genere la dinámica del síntoma como expresión neurótica de la personalidad. En este punto, ocupó un lugar significativo el papel del otro como metáfora de lo cultural, familiar y educacional para contribuir a la formación del síntoma en el niño.

Por otra parte, y como en la introducción se manifestó en el sentido de que toda investigación en este caso de tipo conceptual padece de un punto ciego, se considera que este trabajo tuvo al menos una limitación que posiblemente en el futuro pueda sortearse, abriendo una línea de investigación; la limitación se relaciona con el hecho de que este trabajo no se apoyó en datos o información empírica de investigaciones relacionadas a la misma problemática de tal manera que pudiera correlacionarse un diseño experimental o una muestra representativa de niños que manifiestan dificultades para aprender, tomando en consideración el marco conceptual aquí construido.

Vale finalmente sugerir que esta tesis puede bien utilizarse, relacionada con una prueba proyectiva, por ejemplo el "Test de

Pata Negra" de Louis Corman, en situaciones de consulta clínica, orientación familiar, terapia infantil, psicodiagnóstico o simplemente seguir cavando en los problemas de aprendizaje vistos por la psicología.

BIBLIOGRAFIA GENERAL

- 1.-AULAGUIER, PIERA. El Sentido Perdido. Edit. Tribel. Buenos Aires.
- 2.-BLEICHMAR, SILVIA. Para Repensar el Psicoanálisis de Niños. Revista Trabajo del Psicoanálisis. Vol. I No. 3, 1981.
- 3.-FREUD, SIGMUND. Obras Completas.. Amorrurtu Editores. Argentina, 1975.
 - 3.1. Cinco Conferencias. Parte IV. Tomo II (1910).
 - 3.2. Un Recuerdo Infantil de Leonardo Da Vinci. Parte I, II, VI y Fin. Tomo II (1910).
 - 3.3. El Esclarecimiento Sexual del Niño. Tomo IX (1907).
 - 3.4. Sobre las Teorías Sexuales Infantiles. Tomo IX (1908).
 - 3.5. La Moral Sexual <<Cultural>> y la Nerviosidad Moderna. Tomo IX. (1908).
 - 3.6. Presentación Autobiográfica. Parte III. Tomo XV. (1925-26).
 - 3.7. Esquema del Psicoanálisis. Parte III. Tomo XXIII. (1937-39).
 - 3.8. Pulsiones y Destinos de las Pulsiones. Tomo XIV (1915).

Obras Completas. Edit. Biblioteca Nueva. Madrid, 1972.

3.9. Los instintos y sus Destinos. Tomo II. (1915).

3.10. Inhibición, Síntoma y Angustia. Tomo III.
(1925-26).

3.11. La Represión. Tomo II (1915).

3.12. Tres Ensayos para una Teoría Sexual; La
Sexualidad Infantil. Tomo II.

4.-LACAN, JACQUES. Lo simbólico, lo Real, Lo Imaginario.
Revista la Nave de los Locos. Edit. Universidad de
Michoacán.

5.-LAPLANCHE, J. y PONTALIS, J.B. Diccionario de Psicoanálisis.
Editorial Labor. 1971. Barcelona, España.

6.-MASSOTA, OSCAR. Lecciones de Introducción al Psicoanálisis.
Editorial GEDISA. 4a. Edición. Buenos Aires,
Argentina.

7.-MANNONI, MAUD. La Primera Entrevista con el Psicoanalista.
Edito. GEDISA. 2a. Edición. Barcelona, España. Prefacio
por Françoise Dolto.

8.-MANNONI, MAUD. El Psiquiatra, su Loco y el Psicoanálisis.
Edit. Fondo de Cultura Económica.

- 9.-MANNONI, MAUD. De un Imposible al Otro. Edit. Paidós, Barcelona, España. 1985.
- 10.-MANNONI, MAUD. El Niño, su Enfermedad y los Otros. Edit. Nueva Visión. Buenos Aires, Argentina. Colección Psicología Contemporánea. 1976.
- 11.MANNONI, MAUD. La Educación Imposible. Editorial Siglo XXI. 3a. Edición. México, D. F.
- 12.-MANNONI, MAUD. La Teoría como Ficción. Edit. Critica, Grijalbo, Barcelona. 1980. Barcelona, España.
- 13.-MANNONI, OCTAVE. La Otra Escena. Claves de lo Imaginario. Amorrurtu, Editores. Buenos Aires, 1975.
- 14.-MANNONI, OCTAVE. Un Comienzo que no Termina; Transferencia, Interpretación, Teoría. Edit. Paidós, 1982.
- 15.-MILLOT, CATHERINE. Freud Antipedagogo. Edit. Paidós, 1990.
- 16.-PACHECO, JOSE EMILIO. Los Elementos de la Noche. Edit. Era. 1983. México, D.F.

- 17.-PAIN, SARA. Estructuras Inconscientes del Pensamiento. (La Función de la Ignorancia). Edit. Nueva Visión, Buenos Aires.
- 18.-PAIN, SARA. Diagnóstico y Tratamiento de los Problemas de Aprendizaje. Edit. Nueva Visión. Buenos Aires, 1973.
- 19.-PIAGET, JEAN. La Psicología de la Inteligencia. Edit. Crítica, Grijalbo. 1988. México, D.F.
- 20.-RICHMOND, P.G. Introducción a Piaget. Editorial Fundamentos. 11a. Edición. 1981. Madrid, España.
- 21.-TADEO MADRAZO, ZOILA. Estudio Comparativo entre Niños Sobredotados y Niños Normales, en Relación a Factores Intelectuales, Socioeconómicos y de Personalidad. Tesis de Maestría. Facultad de Psicología. UNAM. 1987.
- 22.-VEGA ALBA, J.C. y GARCIA LAFONT, V. La Inconmensurabilidad de Paradigmas en la Psicología. Tesis. UNAM. 1987.