



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
IZTACALA

LA AFECTIVIDAD Y EL FRACASO ESCOLAR
EN LOS/LAS NIÑOS/AS

T E S I N A

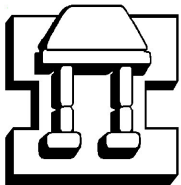
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A

MARICRUZ DÍAZ MÉNDEZ

Sinodales:

Lic. Víctor Manuel Alvarado García
Lic. César Roberto Avendaño Amador
Lic. Edy Avila Ramos



IZTACALA

TLALNEPANTLA, EDO. DE MÉXICO.

2005



Universidad Nacional
Autónoma de México



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 esta 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.

*Este trabajo no es fruto de una sola persona,
por eso quiero dedicarlo a:*

*Todos los profesores (as) con quien tuve oportunidad
de captar una perspectiva diferente de la profesión
de psicóloga. Porque cada uno de ellos, me develó
su visión particular; con la que construí una versión
diversificada del ser humano.*

*En especial, al profesor Víctor M. Alvarado,
por su confianza, apertura y compromiso constante
en este proceso; y sobre todo, por permitirme expresar
libremente mis ideas sin imponer las suyas.*

*Al profesor César R. Avendaño, quién no sólo
es mi maestro, sino mi amigo.*

*Al profesor Edy Ávila, por darme su apoyo
sin siquiera conocerme.*

*A mi esposo Gabriel, quien ha sido, y sigue siendo,
mi principal fuente de amor, mi sostén y mi inspiración
para seguir adelante.*

A mis hijos: Emilio y Hazel, pues son la alegría de mi vida.

*A mi madre, por ser el ejemplo vivo de la fe,
la perseverancia y el amor incondicional.*

*A mis hermanos y hermanas (presentes y ausentes),
a quienes guardo en el corazón de forma permanente.*

*A mis suegros, porque siempre nos brindan más
de lo que pueden dar.*

*A mis entrañables amigos:
Cristina, Mónica, Jaime y Manuel,
dondequiera que estén.*

Maricruz Díaz Méndez

Pocos de nosotros hemos podido
escapar a la fascinación (y frustración)
de observar a un niño explorando.

Ningún lugar
es demasiado peligroso,
ningún objeto demasiado valioso,
ningún obstáculo demasiado insuperable.
Exploran el mundo intrépidamente,
viendo, escuchando, respondiendo.
El misterio que el niño quiere
descubrir es él mismo.

Leo Buscaglia

INDICE

Pág.

INTRODUCCIÓN.....	1
-------------------	---

CAPITULO I

<i>LA FORMACIÓN DE LOS PRIMEROS VÍNCULOS EN LA INFANCIA.....</i>	3
1.1. Las relaciones afectivas en la infancia.....	8

CAPITULO II

<i>LA FAMILIA EN SU FUNCIÓN INSTITUCIONALIZANTE.....</i>	16
2.1. La subjetividad en la representación de las relaciones familiares.....	25

CAPITULO III

<i>LA INSTITUCIONALIDAD COMO MARCO DE LA ESCOLARIZACIÓN.....</i>	29
3.1. El comienzo de la escolarización.....	29
3.2. La escuela en su función institucionalizante.....	31
3.2.1. Acción Socializadora.....	34
3.3. La adaptación del niño/a a la escuela	35
3.3.1. Primeras dificultades escolares.....	38

CAPITULO IV

<i>LA IMPORTANCIA DE LA AFECTIVIDAD EN EL PROCESO EDUCATIVO.</i>	
4.1. La afectividad y su relación con el aprendizaje.....	41
4.2. Las relaciones afectivas en la escuela.....	44
4.3. El éxito y el fracaso escolares.....	46
4.3.1. Para definir éxito y fracaso escolares.....	49
4.4. Los/las niños/as con dificultades en el aprendizaje.....	52
4.5. Las alteraciones de la afectividad y su relación con el fracaso escolar	56
5.1. Contenido subjetivo del sentimiento de fracaso.....	57

CONCLUSIONES.....	64
-------------------	----

BIBLIOGRAFÍA.....	66
-------------------	----

INTRODUCCIÓN

En las condiciones actuales de vida, donde la perspectiva económica apunta hacia la globalización, las problemáticas sociales se agudizan y las crisis se acentúan en todos los ámbitos del desarrollo del ser humano, una preocupación esencial sigue siendo la atención al proceso educativo.

La importancia de retomar el tema de la educación, tantas veces tratado por estudiosos e investigadores, surge de la necesidad de comprender con mayor profundidad los mecanismos inherentes a la labor educativa, y determinar así, los factores que participan en dos procesos vitales en la evolución de los niños: El *aprendizaje* y la construcción de su *afectividad*, desde la edad temprana; dado que es ahí donde se construyen las bases para la maduración afectiva e intelectual, pero también donde se gestan las primeras dificultades que posteriormente se convertirán en problemáticas.

Al tener una comprensión clara de ambos procesos, abriremos la posibilidad de analizarlos desde diferentes dimensiones y ofrecer una perspectiva diferente acerca del fracaso escolar; que es considerado por muchos adultos, e incluso por diferentes teóricos, como un hecho irrevocable que transgrede el equilibrio emocional e inhibe las posibilidades de insertarse exitosamente al medio laboral. Y bajo este panorama, pretendemos que el sentimiento de fracaso no se interprete como una experiencia trágica por parte del niño, que le deja una marca psicológica difícil de reparar; sino que se revise a la luz de aquellos elementos intrínsecos y extrínsecos que conforman la maduración y desarrollo de los infantes.

Para ello, retomaremos diferentes enfoques y posturas teóricas con los que intentaremos elaborar un campo conceptual en el que se tenga como eje de análisis la institucionalización y su efecto en las construcciones dinámicas que realiza el individuo desde la instancia psíquica.

Por lo tanto, perseguiremos los siguientes **objetivos**:

- Dar cuenta de la relación que existe entre la afectividad de los/las niños/as y sus procesos de aprendizaje.
- Reconocer el papel de la afectividad en el rendimiento escolar de los/las niños/as.

Reconocer los mecanismos institucionales que afectan el proceso educativo e inciden en la construcción del sentimiento de fracaso en los/las niños/as con bajo rendimiento escolar.

CAPÍTULO I

1. LA FORMACION DE LOS PRIMEROS VINCULOS EN LA INFANCIA

Antes de hablar sobre el aprendizaje, el rendimiento escolar y las condiciones educativas en las que se desarrollan los/las niño/as, dirigiremos la mirada hacia la formación de los primeros vínculos que establecen éstos con sus progenitores, sustitutos o cuidadores; con el propósito de ubicar el papel de la afectividad en estos procesos.

Esta prioridad surge sí reconocemos que el periodo de desarrollo de los seres humanos que ha de tener mayor trascendencia a las demás etapas de la vida, es el de la infancia temprana, en donde se incluyen las experiencias y aprendizajes significativos que han de ejercer una poderosa influencia en la maduración afectiva, social e intelectual de los mismos.

Las experiencias tempranas, según Hess (1978), son *experiencias primeras* que pueden ocurrir antes o después del nacimiento, principalmente durante la inmadurez del organismo. Por lo que los cambios más importantes pueden realizarse con mayor facilidad en la infancia, pero esto se debe a que existen capacidades específicas para sólo ciertos tipos de cambios en diferentes etapas del desarrollo.

Las experiencias tempranas, son el fundamento para el establecimiento de los primeros vínculos y no es muy arriesgado sugerir que es a partir de aquí donde comienza propiamente la humanización del ser, pues sólo con la interacción y el intercambio se logra una auténtica comunicación con el otro.

En este sentido, podemos recuperar las afirmaciones de Rinaldi (1993), quien menciona que el vínculo temprano se inicia al comienzo del embarazo y ocupa un lugar de privilegio en la vida de la pareja, pues es donde se producen las primeras

movilizaciones de afecto, y en donde se mezclan los deseos encontrados, revestidos de una gran ambivalencia: alegría y resistencia, aceptación y rechazo, entre otros.

Este autor, denomina como *periodo sensible* al primer contacto del bebé con sus padres una vez que nace; y manifiesta que es aquí donde el íntimo contacto constituye uno de los vínculos más sólidos de ser humano a través del tiempo.

Para entender con más claridad el concepto de *periodo sensible*, retomaremos las afirmaciones de Hess (ibid), quien destaca como característica principal de este periodo, a la *susceptibilidad*. Si ponemos como ejemplo el periodo de gestación del ser humano, podemos afirmar que un mismo factor dañino puede, dependiendo de la etapa en la que actúe, determinar la infertilidad, la malformación, el aborto, la muerte del feto o la interrupción del desarrollo.

No nos es posible trasladar este ejemplo a la organización conductual del individuo, pero podemos decir que ciertos niños reaccionan muy intensamente ante ciertos sucesos o acontecimientos, y en otras ocasiones, no reaccionan en absoluto ante esos mismos estímulos; creemos pues, que existe una sensibilidad selectiva respecto al medio.

Bajo este mismo tenor, María Montessori (1936) desarrolló el concepto de *sucesiones de periodos sensibles*. Mediante la observación de niños de entre tres y nueve años descubrió que éstos son muy susceptibles a ciertos aspectos de su medio, hecho que relacionó con la adquisición de una característica específica; una vez desarrollada dicha característica desaparece la sensibilidad correspondiente (Citado en Hess, ibid).

Con base en la explicación de los periodos sensibles, podemos destacar un rasgo importante respecto al aprendizaje: que dependiendo de las necesidades de desarrollo, una persona adquiere ciertos repertorios o contenidos mediante un criterio de selectividad. De ahí que, aparentemente ciertos aprendizajes se dan más fácilmente que otros, en el mismo periodo; pero esto puede deberse a que las configuraciones afectivas se dinamizan con la adquisición de nuevos aprendizajes.

De esta manera, hemos de puntualizar que así como se adquieren los repertorios conductuales que a su vez se transforman en hábitos, competencias o

destrezas para la vida, simultáneamente se van construyendo las vinculaciones con el mundo y con los otros.

Para entender cómo se configura el vínculo, psíquica o subjetivamente, podemos apoyarnos en la teoría de Pichón- Riviere (1985), quien afirma que éste, es una estructura dinámica en continuo movimiento donde se ve implicado tanto el sujeto como el objeto, y está accionada por motivaciones psicológicas.

Es posible establecer un vínculo, es decir, una relación con un objeto interno y también con un objeto externo. El vínculo interno a su vez está condicionando aspectos externos y visibles del sujeto. El carácter, la manera habitual de comportarse de una persona, puede ser comprendido por una relación de objeto interno.

Desde esta óptica, este autor sugiere que el vínculo puede establecerse en dos campos psicológicos, un campo interno, y un campo externo; en el primero, la relación vincular sería la forma particular que tiene el yo de relacionarse con la imagen de un objeto colocado dentro de uno (objeto interno), y en el segundo esta relación se daría con la imagen de los objetos que conforman la realidad externa (objetos externos).

Así mismo, el proceso de aprendizaje de la realidad externa estará determinado por las características que resultan del aprendizaje previo de la realidad interna, establecida entre el sujeto y sus objetos internos. De modo que los vínculos internos y los vínculos externos se integran en un proceso que configura una permanente espiral dialéctica.

De tal modo que lo irracional de una conducta estará dado por el grado de inconsciencia del vínculo interno, ya que éste opera sobre la conducta del individuo en ese momento. Un vínculo racional con alguien siempre incluye una situación latente (en el sentido psicoanalítico del término), y ésta puede convertirse en racional toda vez que se hace manifiesta. Pero también la transformación de lo irracional en racional, se realiza en términos de espiral dialéctica.

Así encontramos que un vínculo racional siempre incluye un vínculo irracional, pero el sujeto mismo no puede darse cuenta hasta qué grado de irracionalidad ha

llegado en cada una de sus vinculaciones. Por ello deben analizarse las relaciones con los objetos diferenciados y no diferenciados; es decir, las relaciones de dependencia y de independencia.

De aquí que cobra importancia revisar el correlato de la historia de la persona desde su nacimiento, ya que el recién nacido, configura sus relaciones primero con los objetos indiferenciados dadas sus características de dependencia; y a partir de ahí, va construyendo las relaciones diferenciadas con quienes le rodean. En donde la figura materna cobrará una significación especial, y será el cimiento de todas las relaciones ulteriores.

En este sentido, Freud describe la relación entre madre e hijo como “única, sin paralelo, establecida de manera inalterable para toda la vida como el primer y más fuerte objeto amoroso y el prototipo de todas las relaciones amorosas posteriores – para ambos sexos -“(Citado en Bowlby,1990,pág.391).

El fundador del psicoanálisis asocia, de modo irrevocable, *el apego* del niño con su madre a su conocida teoría sexual y asegura que es el pecho materno el primer objeto erótico del niño; este primer objeto luego se completa en la persona de la madre, quien no sólo lo nutre sino que lo cuida y de esa manera, despierta en él otra serie de sensaciones físicas, agradables o desagradables.

El apego es una de los elementos más importantes de la conducta social temprana que se da casi universalmente tanto en los animales como en el ser humano, y cuya utilidad biológica, dada la condición de desamparo infantil, resulta evidente. Este mismo, representa un rasgo característico en el niño, al cual se vinculan poderosas emociones, y un comportamiento instintivo en las primeras etapas del desarrollo, donde existe una tendencia a procurar la proximidad de otros miembros de la especie y a evitar la proximidad con lo desconocido (Bartolomé, 1993).

En apoyo a las anteriores afirmaciones, Nágera (1986), reconoce al cariño de la madre y a sus cuidados, como la condición indispensable para que en el niño pueda darse la maduración de la corteza cerebral, ya que en la porción inmadura

del cerebro es donde residen todas las funciones intelectuales y de relación, que lo convertirán en ser humano sano, normal y feliz.

Melanie Klein, por su parte, propone la tesis de que la relación del bebé con la madre, entraña algo más que la satisfacción de necesidades fisiológicas, y pone énfasis en la interrelación del alimento, la oralidad y lo materno. Asume la teoría en la que la relación objetal del hijo, revela signos inconfundibles de amor y de un creciente interés por la madre en una etapa muy temprana, y estos se expresan mediante la mirada, la voz, los roces, y pueden interpretarse como una tierna conversación entre la madre y el bebé (Bowlby, idid).

Podemos hablar entonces, de un genuino intercambio entre el/la niño/a y su madre (o figura materna), desde los primeros contactos entre ambos. Y de la relevancia que supone la constancia y permanencia de esta última para que puedan activarse todos los procesos de maduración psicológica, intelectual y social del pequeño.

Pero, ¿Qué ocurre cuando no se satisfacen debidamente las necesidades de afecto en los niños pequeños? Ya que no podemos negar que existen bastantes situaciones en las que puede aparecer disminuido el afecto; entre las que destacan: la institucionalización del niño pequeño, la muerte de uno o ambos padres; el divorcio o la ocupación excesiva de los padres, especialmente de la madre, que puede ser vivida por el niño como una falta de dedicación y de cariño.

Genéricamente, la falta de suficiente afecto en las diferentes etapas del desarrollo del niño, es considerada bajo el término de *privación*. Su origen no sólo es diverso, también implica actitudes específicas como el abandono y el rechazo.

Genovard (1981), señala que podemos hablar de abandono cuando hay una debilitación, ruptura o ausencia de las relaciones afectivas entre dos o más individuos; implica un estado de dependencia anterior y concretamente en el niño, un descuido por parte de los padres, los cuidadores o sustitutos.

Por otro lado, el rechazo, induce sentimientos de invalidez y frustración que pueden provocar trastornos como la enuresis, las dificultades en las comidas, la

agresión, la crueldad y la mentira, y que a la larga, pueden limitar permanentemente a algunos niños para su adaptación a la vida.

Independientemente de que los niños vivan una situación como la anteriormente descrita, está latente la angustia, la cual tiene su raíz en el miedo a la pérdida o separación del agente cuidador primordial (habitualmente la madre); pues representa una amenaza al núcleo mismo del yo naciente y a la seguridad ontológica.

Sin embargo es de llamar la atención, cómo ciertas situaciones de privación de afecto o abandono, impactan de manera diferenciada a los/as niños/as, es decir, para algunos de ellos las carencias afectivas pueden constituir un obstáculo para su evolución y desarrollo, pero para otros, puede representar un puente hacia su realización como personas; y esto debido a que se requieren mayores capacidades, inteligencia y perseverancia para superar los obstáculos. De ahí que las personalidades más fuertes, surgen, paradójicamente, de los ambientes más pobres (en el más amplio sentido de la palabra).

1.1. *Las relaciones afectivas en la infancia.*

Después de retomar las características del vínculo y la manera en que se configura desde el nacimiento, hablaremos ahora sobre lo que ocurre en la primera etapa del desarrollo humano con respecto a la maduración del infante y su relación con la afectividad.

En este sentido, Bartolomé (1993) afirma que la maduración hace referencia a los cambios originados por factores biológicos, pero cada organismo tiene un tipo de maduración característico, determinado por factores hereditarios, por lo que el proceso madurativo en cada especie, es el resultado de una programación filogenética, es decir, está basada en su propia evolución.

Además, en la maduración no se da sólo un cambio, las transformaciones fisiológicas determinan a su vez, cambios psicológicos; es por eso que en lo consecutivo nos referiremos a la *maduración afectiva*, como el proceso en el que

se satisfacen las necesidades afectivas de manera oportuna, para favorecer el desarrollo y crecimiento de la persona.

No existe una teoría única o dominante desde la cual abordar la afectividad, aunque Bartolomé (ibid), divide los estados afectivos en: *emociones*, o estados afectivos intensos, con claras repercusiones orgánicas y que duran poco tiempo. Y *sentimientos*, o estados afectivos moderados, que van asociados a recuerdos, ideas o contenidos culturales, que no tienen una clara repercusión orgánica y se prolongan en el tiempo.

Para Gattengo (1962), el ser humano funciona como una organización muy compleja porque el yo se hace presente bajo la forma de afectividad, siendo las emociones los lazos dinámicos que mantienen los contactos entre las partes.

Es importante destacar que, en la vida afectiva del niño/a, y sobretodo en los dos primeros años, predominan los estados emocionales, mismos que ocupan toda la escena psíquica.

Silver (1988) menciona que durante los primeros meses y semanas, el bebé comienza a reconocer la voz, imagen u olor de la madre, aunque cuando empieza a relacionarse con su mundo, no distingue su cuerpo de las cosas circundantes, es decir, no tiene ningún sentido de los límites, y el mundo circundante es una extensión del propio cuerpo. Dicho de otro modo, no existe una diferenciación entre el yo y el no-yo, pues este se logra, tras un proceso de maduración fisiológica, social y afectiva, alrededor de los tres años.

Aproximadamente a los tres meses de edad es cuando el bebé puede reconocer ciertas porciones del mundo exterior y se relaciona con estos "objetos parciales": Ahora el/la niño/a mira parte de un rostro y sonrío y habiendo aprendido a asociar experiencias agradables con ciertos objetos humanos, comienza a depositar una *confianza básica* en estas personas significativas y se torna totalmente dependiente de ellas (Silver, ibid).

Giddens (1991), señala que desde los primeros días de vida, el hábito y la rutina tienen una importancia fundamental en el establecimiento de relaciones en

el espacio potencial entre el niño y sus cuidadores, y éstos permiten que se establezcan vínculos nucleares.

Pero también, la disciplina de la rutina ayuda a construir un marco de referencia para la existencia, donde se cultiva un sentimiento de “ser” y su distinción del “no ser”, elemento esencial para lograr la confianza básica.

Con el establecimiento de la confianza básica, el infante domina el primer paso fundamental del desarrollo psicosocial. El siguiente paso es la *separación*, la cual incluye a su vez otros pasos que abarcan el periodo entre los nueve y los trece años y medio.

Este último es un proceso paulatino en el que el/la niño/a aprende a separarse durante periodos cada vez más largos de sus padres; el cual contiene también retrocesos en donde el infante se apoya en ciertos objetos de transición (como frazadas u otros objetos) que le recuerdan el olor, el contacto suave o sensación acariciante que ha aprendido a asociar con la madre o sustituta.

Winnicott, considera a la vinculación del niño con un objeto, como la expresión más temprana del impulso creativo, pues él mismo lo inviste de sentido y significado extraídos de su propio mundo interior; así, el objeto transicional representa tanto a la madre, que está afuera, como al niño y su mundo interior, y el vínculo entre él y su madre. Dicho de otro modo, el pequeño empieza a vivenciar que su madre y él son seres separados, pero pueden estar juntos (Citado en Jennings y cols. 1979).

Cabe destacar, que el logro de la separación total, conduce a la sensación de un “yo” autónomo, y es otra señal muy importante en el desarrollo. Pues es a partir de aquí cuando el/la niño/a puede arribar a otro tipo de relaciones sociales que podríamos denominar “secundarias”, en ámbitos ajenos al seno familiar, como podría ser el círculo de amigos.

Cuando el/la niño/a ha alcanzado la primera meta importante del desarrollo, establecer la confianza, y la segunda, asimilar la separación, se encuentra preparado/a para la tercera tarea: la *individuación*. Es en esta última donde han de surgir interrogantes concernientes a la construcción de la identidad; y el/la

pequeño/a se responderá (aunque no sea explícitamente) con base a la información recabada de su entorno, a través de su experiencia.

En este sentido, Anna Freud (1965) propuso una línea básica de desarrollo, donde se plantea la secuencia que conduce desde la absoluta dependencia del recién nacido de los cuidados de la madre, hasta la autosuficiencia, material y emocional del adulto joven, para la cual las fases sucesivas del desarrollo de la libido (oral, anal, fálica), forman la base congénita de maduración. Y a continuación la enumeramos:

- 1) La unidad biológica de la pareja madre-hijo, con el narcisismo de la madre extendido al niño; periodo que además se subdivide en las fases autistas, simbióticas y de separación individuación, con ciertos riesgos específicos del desarrollo inherentes a cada una de estas fases.
- 2) La relación anaclítica con el objeto parcial o de satisfacción de las necesidades somáticas del niño.
- 3) La etapa de constancia objetal, que permite el mantenimiento de una imagen interna y positiva del objeto, independiente de la satisfacción o no de los impulsos.
- 4) La relación ambivalente de la fase preedípica sadicoanal, caracterizada por las actitudes del yo de depender, torturar, dominar y controlar los objetos amados.
- 5) La fase fálico-edípica, completamente centralizada en el objeto, caracterizada por una actitud posesiva hacia el progenitor del sexo contrario, celos por la rivalidad hacia el progenitor del mismo sexo, tendencia a proteger, curiosidad, deseos de ser admirado y actitudes exhibicionistas.
- 6) El periodo de la latencia, es decir, la disminución postedípica de la urgencia de los impulsos y la transferencia de la libido desde las figuras parentales hacia los compañeros, grupos comunitarios, maestros, líderes, ideales impersonales e intereses de objetivo sublimado e inhibido, con fantasías que demuestran la denigración y desilusión de los progenitores.

- 7) El preludio preadolescente de la “rebeldía de la adolescencia”, es decir el retorno a actitudes anteriores, especialmente del objeto parcial, de las necesidades y del tipo ambivalente.
- 8) La lucha del adolescente por negar, contrarrestar, aflojar y cambiar los vínculos con sus objetos infantiles, defendiéndose contra los impulsos pregenitales y finalmente estableciendo la supremacía genital con la catexis libidinal transferida a los objetos del sexo opuesto, fuera del círculo familiar.

Lo anterior, nos da un punto de referencia para comprender, en el campo de lo simbólico, las fases del desarrollo psíquico; y con ello, podemos tener una idea de cómo sería un proceso más o menos normal de maduración. Pero también, podemos determinar aquellas detenciones que se presentan en un determinado momento, e investigar sus causas.

Cabe señalar, que no podemos hacer simples especulaciones o interpretaciones del proceso de desarrollo en el/la niño/a sin acercarnos a la exploración de sus puntos de vista, es decir, la manera en cómo éste interpreta sus relaciones con el mundo.

Giddens (1991), menciona que el individuo no es un ser que encuentre a los otros en un momento súbito; el descubrimiento de éstos es de importancia clave en el sentido emocional-cognitivo, pues impacta el desarrollo inicial de la conciencia del yo en cuanto tal. La confianza en los otros en los primeros tiempos de la vida del niño y, de manera crónica, en la vida del adulto, está en el origen de la experiencia de un mundo estable y de un sentimiento coherente de la identidad del yo.

Y aunque el modo en que el ser humano encara durante la infancia, la realidad que le rodea, ha sido caracterizado como *egocentrismo*; es importante reconocer que ello no significa que en este periodo de la vida, el niño desconozca o rechace lo real y menos aún que adopte una actitud de encerrarse en sí mismo.

Más bien podríamos decir que, independientemente de las condiciones adversas en las que crezca un niño, de los estilos de crianza a los que esté sujeto,

del sistema de valores que predominan en su ambiente cultural, va estar en un constante replanteamiento de quién es él y que hace en el mundo.

Y precisamente, gracias al contacto que el pequeño tenga con el mundo externo (o dicho de otro modo, de las relaciones que establezca con las personas y cosas que le rodean, como resultado de su experiencia) podrá lograr una transición psíquica de gran relevancia: *empezar a regir su conducta por el principio de realidad*, es decir, que el placer inmediato será abandonado en provecho de un placer ulterior más seguro; y tal cambio puede ser el indicio de que sus funciones intelectuales (memoria, atención y juicio), se están desarrollando vigorosamente (Leif y Delay, 1968).

Por lo tanto, sería incorrecto creer que las condiciones ambientales desfavorables desembocan por sí mismas en resultados patológicos. Hay que subrayar aquí, que tiene tanto que ver la influencia recíproca de lo externo y lo interno como la vivencia del propio niño.

Él mismo, auxiliado de la fantasía y la imaginación, así como de todas sus capacidades intelectuales y emotivas, creará un mundo (su propio mundo), en donde el juego le permitirá descubrir infinidad de roles, que le han de conducir finalmente, al encuentro de una identidad propia; la cual cabe aclarar, estará ajustando y modificando a lo largo de toda su vida.

El infante no sólo aprovechará y explotará las propias capacidades, toda una mezcla de sentimientos serán los catalizadores para relacionarse con las figuras familiares (padres y/o hermanos); y posteriormente con los amigos, compañeros y otros miembros de la comunidad. De tal modo que aprenderá como dividirlos y acercarlos, se mostrará un día amoroso y otro hostil, otro confiado y desconfiado, alegre o molesto; todo ello con la finalidad de poner en práctica su “repertorio de conducta”.

Partiendo de su experiencia personal, construirá su representación del mundo. Y la afectividad puede llegar a ser un elemento en constante transformación en su acercamiento y apertura hacia los otros; ya que el afecto que reciba no va a ser devuelto en su cualidad o cantidad original; es decir, lo significativo de éste no estará determinado por las personas que cuidan y protegen al niño, sino por la

apropiación particular y única que este mismo hace de cada evento, cada palabra y cada suceso de su vida diaria.

En el presente capítulo podemos apreciar entonces, que las primeras vinculaciones producen las movilizaciones de afecto para que se dinamice la afectividad; y para ello se hace necesario una cualidad básica que es la susceptibilidad, característica principal de cada periodo sensible.

Las configuraciones afectivas, se dinamizan a su vez con la adquisición de nuevos aprendizajes, estos últimos se estructuran a través de vínculo, el cual puede establecerse en dos campos psicológicos (el interno y el externo) que están en continuo movimiento; en los que se llevan a cabo las relaciones entre los objetos diferenciados y no diferenciados.

Lo que significa que desde los primeros vínculos se desarrolla un proceso dinámico que parte de la dependencia total hasta la independencia relativa; pero para que esto suceda el niño o niña requieren de una relación insustituible: la de su madre o cuidadora, cuyo papel principal será el de activar los afectos y favorecer el desarrollo en sus diferentes etapas madurativas.

Sin embargo, la falta de afecto o privación afectiva, dada por situaciones críticas como la institucionalización, el abandono físico o emocional, la muerte de uno o ambos padres, la ocupación excesiva de los mismos, el divorcio etc. pueden afectar, aunque de modo diferente, el proceso socializador inherente a las formas dinámicas de las que estamos hablando.

Es decir, que el impacto de las condiciones externas o ambientales va a transformar cualitativamente las estructuras de la afectividad, pero no podemos determinar hasta qué grado puede generarse un resultado negativo o patológico que inhiba de forma severa o permanente las movilizaciones de afecto.

Por ello es importante tomar en cuenta que en la evolución psicológica de cada niño o niña, existen diferentes factores (como los biológicos, fisiológicos, sociológicos, históricos y culturales) que se influyen recíprocamente y participan en los cambios que el propio organismo va requiriendo para su desarrollo y maduración afectiva.

La afectividad está constituida, básicamente, por emociones que forman los lazos dinámicos entre las partes y que se consolidan y permanecen en el tiempo a través de los sentimientos.

De tal modo que para comprender cómo va estructurando sus emociones y sentimientos el infante, un primer paso es estudiar las diferentes etapas de su evolución psicológica -en las que están incluidas sus modos particulares de relacionarse con los demás-, posteriormente también tendremos que acercarnos a la comprensión de su representación de la realidad y sus formas de actuar en el mundo. Las estrategias para ello, pueden ser diversas; pero lo importante es reconocer aquellos aspectos que los hacen ser individuos únicos e insustituibles.

CAPITULO II

2. LA FAMILIA EN SU FUNCIÓN INSTITUCIONALIZANTE

Podemos afirmar, que ninguna persona está exenta de participar en un grupo en el que exprese sus ideas, actitudes, aspiraciones, sentimientos y afectos, pero la familia es considerada el grupo básico por excelencia.

Esto se debe a que en ella se llevan a cabo una gran cantidad de procesos de socialización y de aprendizajes, que estructurarán la personalidad del infante y formarán su carácter; y es ahí donde adquirirá muchas de las competencias y destrezas que le servirán para la adaptación a su medio. Así también, a través de ella asumirá las pautas de comportamiento, los valores culturales y éticos y las costumbres de su comunidad.

Soifer (1980), apoyándose en P. Riviere, J. Bleger, definió a la familia como la estructura social básica, en la que existe un interjuego diferenciado de roles; que está integrada por personas que conviven en forma prolongada, en interacción con la cultura y la sociedad, dentro de la cual se desarrolla el niño, requerido por la necesidad de la situación narcisista, para transformarse en un adulto capaz. La cual tiene como objetivo primordial, la defensa de la vida.

Según estos autores, una de las tareas fundamentales de la familia es que el niño o niña asimile los hábitos, reglas y valores de su grupo social. Y para que ello se lleve a cabo, algunos padres se inclinan por el principio de autoridad (autoritarismo) valiéndose de órdenes, castigos y recompensas, creando una relación de sumisión (por parte del niño) y dominación (por parte de los padres); y acentuando las dificultades para pasar de una moral heterónoma, totalmente dependiente del criterio de los adultos, a una moral autónoma, fundada en el desarrollo del criterio propio.

Bartolomé (1993) por su parte, menciona que para fomentar esta moral autónoma es mejor una educación basada en el respeto mutuo y la cooperación,

en la que se establezcan reglas por mutuo acuerdo (siempre que sea posible). Ya que esta es la socialización que transforma cualitativamente la personalidad del niño y sólo así surgen valores tales como la comprensión y la colaboración, y se establece la reciprocidad que sustenta la justicia y la dignidad.

Al respecto, Satir afirma que generalmente los sistemas familiares son de dos tipos básicos: cerrados y abiertos. Los primeros parecen operar en un conjunto de reglas fijas y rígidas en donde existen relaciones débiles y distorsionadas con las personas que no pertenecen al grupo; los segundos se caracterizan por la elección y flexibilidad que fomenta el desarrollo consciente de la autoestima y la comunicación congruente; así como la apertura hacia otros, que no forman parte del núcleo familiar (citado en Fishman y Rosman, 1986).

Por otro lado, Millan (2000) señala que en la familia se comparten formas de entender el mundo, afectos, alegrías, tristezas, logros, fracasos, preocupaciones y recursos económicos; a la vez que tareas y responsabilidades.

Cusinato señala que “el bienestar familiar es, pues, una continua y creativa adaptación a un mundo en constante transformación, en el que las personas viven su ser. Un estado que se puede alcanzar, perder y reconquistar, que resulta positivo y deseable” (pág. 358, 1992).

Sin embargo, estos autores elaboran sus definiciones bajo el ideal de lo que “*podría*” ser la familia, sin considerar que en el ejercicio de la autoridad paterna, el grupo familiar (que no necesariamente está encabezado por padre y madre), está insertado asimismo, en un macrosistema en el nivel político y social. Por lo que responde, o está accionado por ciertos mecanismos implícitos que tienen que ver con lo institucional o lo instituido.

Para poder comprender de un modo más claro las condiciones a las que nos referimos, vamos a apoyarnos en las observaciones teóricas de René Kaës (1992) acerca de la institución, en donde afirma que:

a) La institución es el conjunto de las formas y las estructuras sociales, institui-

das por la ley o la costumbre: regula nuestras relaciones, nos preexiste y se impone a nosotros.

b) La institución asegura su subsistencia y constituye para sus sujetos el trasfondo de continuidad sobre el que se inscribe los movimientos de su historia y su vida psíquica.

c) Lo imaginario social, con la necesidad de la organización y de las funciones, está en la fuente de la institución y en la base de la alienación: la alienación es el momento en que lo *instituido* domina a lo *instituyente*.

d) La institución no es solamente una formación social y cultural compleja. Al cumplir sus funciones correspondientes, realiza *funciones psíquicas múltiples* para los sujetos singulares, en donde el “otro” interviene muy regularmente como modelo, sostén y adversario.

En las anteriores afirmaciones, el autor nos sugiere que la institución es un tipo de organización social que se impone al sujeto; por lo tanto, si es el terreno donde establece sus relaciones y va creando la historia de su vida -no sólo al nivel de la realidad concreta, sino desde lo psíquico- el despliegue de todas sus capacidades como persona estará supeditado a la normatividad y al control que esta misma emplea para estructurar los comportamientos, ideas y actitudes ante la vida.

De tal manera que la instancia psíquica juega un papel preponderante en esta construcción de la identidad del sujeto, ya que también hay un intercambio de contenidos psíquicos entre los miembros de un grupo: las expectativas, los deseos, los miedos, entre otros; que se van entretejiendo para cumplir sus funciones, y en un momento dado pueden resultar alienantes, es decir, pueden robar autonomía al despliegue de las capacidades personales, o bien, los intereses particulares pueden desviar el cumplimiento de las metas colectivas.

Y ello influirá a su vez, en el ejercicio de ciertas funciones que el grupo familiar pudiera cumplir como agente socializador. Entre esas tareas Soifer (1980) puntualiza las siguientes:

- Enseñanza del cuidado físico:

- Respiración, alimentación, sueño vestimenta, locomoción, habla, higiene, peligros, etc.
- Enseñanza de las relaciones familiares:
 - Elaboración de la envidia, los celos y el narcisismo.
 - Desarrollo del amor, el respeto la solidaridad y las características psicológicas de cada sexo.
 - Elaboración del complejo de Edipo.
- Enseñanza de la actividad productiva y recreativa:
 - Del juego con juguetes.
 - De las tareas hogareñas.
 - De la destreza física.
 - De los estudios y tareas escolares.
 - De las artes y los deportes.
- Enseñanza de las relaciones sociales:
 - Con los otros familiares: abuelos tíos , primos etc.
 - Con amigos y otras personas.
- Enseñanza de la inserción laboral (relaciones laborales).
- Enseñanza de las relaciones afectivas:
 - Elección de pareja.
 - Noviazgo
- Enseñanza de la formación y consolidación de un nuevo hogar.

Si analizamos las anteriores tareas, podremos reconocerlas como aprendizajes significativos que podrían facilitar a los individuos la resolución de sus problemas cotidianos y sus conflictos psicológicos. Sin embargo, cuando los padres se disponen a transmitir un determinado conocimiento a sus hijos, apelan a su propia experiencia vital, entonces se reactivan emociones vividas de los episodios en que ellos mismos debieron adquirir esos aprendizajes y en donde influyó asimismo, el modelo de enseñanza que entonces les fue impuesto.

Ocurre que, por lo general, los padres tienen las mejores intenciones de educar *correctamente* a sus hijos, pero cuando se trata de poner límites, los criterios que

se toman en cuenta aún cuando pueden ser muy diversos, tienen consecuencias peculiares; pues no pocos padres sufren internamente ante la disyuntiva de aplicar un castigo severo, pasar por alto la acción, o preguntar al niño su propia solución ante una conducta indeseada. De ahí que cada familia utiliza las estrategias que cree convenientes para mantener el *orden*. Y por ende, los conflictos de los niños se extienden hacia los padres (y viceversa). Pero aunque cada miembro del grupo familiar represente su particular nivel de conflictividad, también manifiesta su singular modo de autoafirmarse mediante los rasgos de independencia con que va matizando cada uno de sus actos.

Efectivamente, cuando el niño es muy pequeño corresponde al adulto asumir la responsabilidad de crearle una disciplina en donde se comprenda y se pueda diferenciar lo *correcto* de lo *incorrecto*, lo *bueno* de lo *malo*; pero en la actualidad no podríamos hablar de valores universales debido a que los estilos de crianza son tan diversos como culturas existen; por lo tanto, tampoco podemos hablar de la conformación de una familia ideal.

Dada la importancia de esta problemática, analicemos ahora aquellos factores que intervienen y hasta imposibilitan el cumplimiento de las funciones primarias de la familia.

Por un lado están los factores externos ó aquellos fenómenos sociales a los que están sujetas todas las organizaciones y grupos que sobreviven a los cambios políticos y económicos de un país. En este sentido la familia como grupo no ha permanecido estática, sino todo lo contrario, ha sufrido una serie de transformaciones en donde podemos señalar como etapa significativa, la revolución industrial, ya que es a partir de aquí cuando empieza a seccionarse la familia extensa hasta definirse como familia nuclear.

La participación de tíos, abuelos o primos se transforma, debido a la necesidad de emigrar de sus lugares de origen a las zonas industrializadas para estar *más cerca* de los centros de trabajo, lo cual genera a su vez, cambios importantes en la distribución geográfica e incrementa la explosión demográfica.

Así también, la separación entre lugar de trabajo y lugar de habitación, creada por nuestras sociedades, y el tipo de organización de la fábrica, contribuye a romper el vínculo entre los cónyuges y entre padres e hijos y a generar la desintegración familiar. Con lo cual se van construyendo nuevas estructuras familiares que dejan atrás a la familia extensa; de tal modo que las relaciones contemporáneas se cimientan en todas las combinaciones de díadas (madre-hijo/a, tía- sobrino/a, abuela-nieto/a, etc), en donde podríamos incluir también, a las parejas homosexuales.

Por otro lado, encontramos los factores internos, como bien pueden ser la relación con padres dominantes que tienen ideas preconcebidas acerca de los hijos y se niegan a aceptar una realidad distinta a la de sus expectativas; o la de padres sobreprotectores que celosamente y sin descanso cuidan a sus hijos para sentirse orgullosos de su obra, o para reparar o sustituir aspectos emocionales frustrados o incompletos. Todo lo cual tiene que ver con el modo en que es concebido el afecto y sus satisfactores.

La pérdida progresiva de valores humanos, la carrera del consumismo, una fuerte motivación y aspiraciones a ascender los estatus de relaciones jerárquicas, un acentuado individualismo y espíritu de competitividad, así como la afirmación de sí y la lucha por alcanzar el prototipo económico, son todos, elementos que caracterizan nuestra sociedad actual (Di Giorgi,1988).

Tal es el impacto de las condiciones sociales imperantes, que surgen de forma consecuente, cambios en la dinámica interna de la organización familiar. Las crisis gestadas en la sociedad, se revierten en el grupo nuclear, generando a su vez la creación de nuevos conflictos. Se producen así, casi de modo espontáneo, los roles y estereotipos creados por las sociedades: padres autoritarios, madres sumisas e hijos sometidos; o bien, padres ausentes, madres (o sustitutas) dominantes e hijos rebeldes.

La familia se convierte así, en el lugar de la descarga de las tensiones y de las frustraciones acumuladas, en donde el diálogo casi desaparece y se observa muy poca disposición para la comprensión de unos con otros.

Bajo este tenor, el núcleo familiar deja de ser el lugar privilegiado donde se despliegan las capacidades. Y si el/la niño/a crece en un clima de tensión hay más probabilidad de que la ansiedad y la inseguridad sean quien lo caracterice; no sólo a él sino a cada uno de sus integrantes. Aunado a la dificultad para afirmar la propia identidad.

Giddens (1991), señala que la confianza en los otros en los primeros tiempos de la vida del niño, y por consiguiente, en la vida del adulto, está en el origen de la experiencia de un mundo estable y de un sentimiento coherente de la identidad del yo. Podemos entender a esta última, entonces, como una continuidad en la que el individuo o *agente* interpreta su biografía, para tener un concepto de su persona; por lo que la identidad se sostiene de la capacidad para llevar adelante una crónica particular. De tal manera que el conocimiento de si mismo está subordinado a un propósito más incluyente: construir y reconstruir un sentido de identidad coherente y provechoso.

Con estas proposiciones podemos entender que la confianza básica resulta fundamental para lograr una estabilidad emocional y afectiva, pero el grupo familiar en el que interactúa la persona, viene a ser el caldo de cultivo que proporciona algunos de los elementos necesarios para la construcción de una identidad propia; en sí la tarea más importante está en manos de los integrantes de este grupo, quienes tendrán que interpretar y elaborar sus experiencias a partir de sus propios juicios de valor.

Para acercarnos un poco más al estudio de las configuraciones familiares, vamos a apoyarnos en el modelo teórico de Barnhill (1979), quien desarrolló ocho dimensiones fundamentales de salud mental y patología de la familia, expresables como dimensiones bipolares:

- 1) *Individuación*: Se refiere a la independencia de pensamiento, de sentimiento y de juicio de los miembros de la familia; incluye un sentido estable de autonomía, de responsabilidad personal, de identidad y de

claridad de los confines del yo. En su sentido opuesto encontramos *la absorción* que indica una confusión en los confines del yo, una identidad dependiente de los otros, simbiosis o fusión del yo.

- 2) *Reciprocidad*: Se trata del sentido de intimidad emotiva y de unidad que es posible sólo entre individuos que tienen una identidad definida claramente. Por el contrario, *el aislamiento* refiere la alienación y el desinterés por los otros, y puede instaurarse junto con la absorción.
- 3) *Flexibilidad*: Hace referencia a la capacidad de ser adaptables y elásticos, como respuesta a las diversas condiciones y al proceso de cambio. Su opuesto es *la rigidez* indica la carencia de flexibilidad, por lo que se responde de forma inadecuada al variar las circunstancias, de un modo estereotipado y repetitivo.
- 4) *La estabilidad* tienen que ver con la consistencia, responsabilidad y seguridad en las interacciones familiares. En el sentido opuesto encontramos *la desorganización*, la cual indica una carencia de consistencia en las relaciones familiares, incluye la falta de previsibilidad y de claridad en la responsabilidad. La tercera y cuarta dimensión están relacionadas con el concepto de cambio.
- 5) *Percepción clara*. Indica una conciencia no distorsionada de sí y de los otros. Una clara percepción común y una evaluación consensual de eventos compartidos; su carencia conduce a las percepciones vagas o distorsionadas del otro.
- 6) *Comunicación clara*. Indica un intercambio claro de información entre los miembros de la familia. Incluye la necesidad de controlar la comunicación para clarificar el significado, intención, etc; la falta de comunicación clara indica intercambios de información confusos o vagos, comunicaciones paradójicas o prohibiciones para comprobar el significado.
- 7) *Reciprocidad de roles*. Se refiere al acuerdo mutuo sobre modelos de comportamiento o sobre las secuencias en las que un individuo lleva a la práctica su rol teniendo en cuenta el rol *partner*. Estos intercambios de

comportamiento por lo regular se definen de forma implícita, pero también pueden explicitarse; por lo tanto, *los roles no claros*, indican la ausencia de un acuerdo sobre la complementariedad de conductas entre los miembros de la familia. De ahí puede resultar un comportamiento no claro de rol que lleve a un conflicto permanente entre comportamientos poco definidos.

8) *Claros confines intergeneracionales*: Indican una especificación de los roles recíprocos entre los miembros de la familia, es decir, las diferencias específicas entre las relaciones conyugales, paternas y fraternas. Cuando estos son interrumpidos, indican una falta de claridad que tiene varias consecuencias, en donde pueden surgir alianzas entre los miembros de generaciones diferentes contra un miembro de la propia generación, o difuminarse las diferencias entre las generaciones.

Es importante enfatizar que el paso de una condición a otra, es decir, de la salud a la enfermedad no es inmediato. Estas dimensiones se estructuran en un movimiento constante, y la línea divisoria es muy sutil. De modo que encontraremos familias en las que no se den algunos de estos procesos pero que tengan una fuerte tendencia hacia la salud, debido a su flexibilidad. Lo importante sería que no *permanecieran* en los polos.

Sabemos también que la concientización de los errores y el establecimiento de nuevas actitudes no es una tarea sencilla, ni se logra en poco tiempo. Y los multifactores involucrados en las dinámicas familiares son diversos; por lo que no es sencillo delinear el rumbo que han de tomar las instituciones (entre ellas la escuela y la familia).

2.1. La subjetividad en la representación de las relaciones familiares.

En el apartado anterior, mencionamos que la familia debe cumplir diversas funciones, mismas que han de beneficiar a cada uno de sus integrantes. Pero es de llamar la atención que en la mayoría de los casos y debido a diversos factores que ya señalamos, no se satisfacen las expectativas de sus miembros.

Así que cuando el propósito de la institución no se ha cumplido, comienzan a emerger los síntomas a lo interno del grupo, los cuales a simple vista no tienen razón de ser, pero evidentemente están revelando la frustración de los deseos individuales y colectivos.

De tal manera que si los padres o cuidadores pretenden evitar que se generen síntomas a lo interno del grupo, tendrán que modificar el modo en que transmiten sus conocimientos a sus hijos, lo cual depende según Soifer (ibid) de:

- La posibilidad de entrar en regresión parcial e inconsciente, la cual será mayor o menor según la flexibilidad de su personalidad y la rigidez de la represión de sus vivencias infantiles.
- La posibilidad de encontrar en su propia experiencia el equivalente del conocimiento que están enseñando, es decir, de que ellos mismos hayan aprendido bien ese conocimiento.
- La posibilidad de comprender el lenguaje gestual (preverbal) del niño, y el verbal - cuando ya existe.
- La posibilidad de tolerar la reactivación de las ansiedades que experimentaron al adquirir el aprendizaje de que se trata.
- El modelo cultural que les fue propuesto por sus propios padres.
- La posibilidad de rescatarse de la regresión y volver a su condición de adultos.
- La posibilidad de cuestionarse y modificar, si es necesario, el modelo recibido.

Si reconocemos todos los anteriores aspectos, contaremos con algunos elementos para analizar las subjetividades manifiestas en el núcleo familiar, no

sólo de los padres sino de cada uno de sus miembros, y podremos revisar también, cómo se proyectan las emociones y las vivencias a partir del imaginario colectivo. Un imaginario que se va construyendo con base en las interpretaciones conscientes e inconscientes acerca de cómo se percibe al otro.

A este respecto, Llopis (1970), menciona que *lo subjetivo* es lo esencialmente emocional y ejerce una total hegemonía sobre todas las vivencias. Pero para aclarar esto, debemos entender que las primeras realidades que se imponen al sujeto son sus necesidades instintivas o biológicas y la expresión de malestar o placer, así como el dolor resultante de las agresiones externas, y ello constituye las verdades fundamentales de las conciencias primigenias.

Luego entonces, *el mundo subjetivado* es el mundo tal como aparece, tal como es vivido, antes de la separación sujeto-objeto, antes de la conciencia del yo. Es el mundo de los animales, del hombre primitivo y del niño, pero también del adulto, cuando desciende periódica o accidentalmente a los modos de vivenciar onírico ó psicótico. Sin embargo, es la emoción, esto es, la percepción de alteraciones en nuestra intimidad orgánica, la primera manifestación de la conciencia y la que abre a ésta las puertas del conocimiento objetivo del mundo. Es decir que, cuando se subjetivan las experiencias y las emociones que se derivan de éstas, se emprende así mismo el camino hacia objetivación de la realidad.

Bajo este fundamento, cabe destacar que en la evolución o en la regresión de la conciencia tiene lugar un desplazamiento del acento, desde lo emocional a lo intelectual o desde lo intelectual a lo emocional, y para que se dé este mismo, se hace necesario un proceso de extroversión, donde la conciencia se abre desde la intimidad del organismo a la exterioridad del mundo, lo cual sólo es posible en la medida en que se tiene un mayor contacto con el ambiente.

Como ya señalamos, en el mundo subjetivado lo primero que surge es la emoción, y es ésta la que secundariamente, despierta la representación del acontecimiento externo. Entonces el sujeto no diferencia lo representado de lo percibido, lo imaginario de lo real; pero paulatinamente trasciende los estados de confusión en los que está inmerso, para arribar a otros niveles de conocimiento.

Por lo tanto, podemos ubicar al mundo intersubjetivo como el de las relaciones afectivas humanas; en este caso los sujetos distinguen lo estrictamente personal de lo colectivo, pero confunden lo colectivo con lo objetivo, puede ocurrir entonces que los miembros de un grupo “vivan” todas las creencias dominantes de éste como si fueran realidades objetivas, cuando no son, más que opiniones subjetivas impuestas por la vigorosa coacción sugestiva del ambiente. Pero lo importante de esta noción de la realidad, es el arribo de la conciencia hacia un modo diferente de relacionarse con los demás: la construcción de un “nosotros”.

Entonces, podríamos describir al mundo objetivado, como aquel que está desprovisto de toda subjetividad, el mundo tal como existe en sí, independientemente de nosotros. Es el mundo de todos o de nadie, porque todos vivimos en él y nadie lo conoce en su auténtica realidad. Más es preciso decir que existen diferentes grados de subjetivación y por ende, *nunca* se llega a un conocimiento absoluto, totalmente objetivo del mundo.

Por lo tanto, sería más apropiado pensar que estamos en un proceso constante de objetivación, en donde el progreso de nuestro conocimiento se realiza por la separación cada vez más tajante entre sujeto y objeto; lo que no significa la aniquilación de la subjetividad, pues no se puede objetivar el mundo sin subjetivar el yo. Se trata más bien de tres niveles de conocimiento, que regulan las relaciones vitales del ser humano de un modo dinámico y no estático.

De tal manera que, ciertas problemáticas familiares, pueden ser finalmente, el resultado de este mismo proceso de objetivación de la realidad. Cuando con base en la interpretación de una situación específica, como puede ser el rendimiento escolar, se toman actitudes que no favorecen el progreso, pero si generan una regresión; y antes de esperar a que se concluya el proceso dinámico, se elaboran juicios de valor equivocados y se crea la situación de conflicto, que puede devenir en un sentimiento de fracaso.

En el presente capítulo, hemos analizado pues el papel del grupo familiar en la socialización y estructuración de la personalidad del niño: Considerando que a

éste le concierne el desempeño de diferentes tareas y funciones que tendrían que estar encaminadas a favorecer el desarrollo de cada uno de sus miembros.

Sin embargo encontramos que el grupo familiar no es único ni homogéneo, ya que los cambios históricos, políticos y económicos continuamente transforman su estructura y características. Lo que si es común en la mayoría de ellos, es la mediatización que ejercen los mecanismos institucionales que se manejan de manera implícita en el macrosistema (sociedad-nación) al que pertenece, y que se imprimen en cada una de sus acciones; dando como resultado la adopción de posturas autoritarias que lejos de favorecer el despliegue de las potencialidades, la moral autónoma y los valores democráticos, se inclinan por las formas de control tradicionales y las relaciones humanas normalizadas.

Debido a que la institución es un tipo de organización que se impone al sujeto, la construcción de su identidad, su confianza básica y sus afectos estarán en juego. Considerando que la instancia psíquica estará asimismo accionada por los contenidos latentes que asimila de modo inconsciente el individuo, de su medio.

De tal modo que al analizar las subjetividades de las relaciones familiares, reconocemos que muchas de las expectativas de sus miembros quedan insatisfechas, y en un momento dado pueden emerger los síntomas (en el sentido psicoanalítico del término). Lo cual no implica que la persona se conforme y no intente alcanzar su equilibrio interno a través de la búsqueda constante de otras vivencias que enriquezcan su experiencia vital.

CAPITULO III

3. LA INSTITUCIONALIDAD COMO MARCO DE LA ESCOLARIZACIÓN.

Para abordar los contenidos del presente capítulo, recordemos que la institución es un tipo de organización social que se impone al sujeto y es el terreno donde él establece sus relaciones para construir la historia ó biografía de su vida desde la instancia psíquica, hasta lograr objetivar su realidad concreta; pero no siempre logra desplegar sus capacidades, ni desarrollar su autonomía.

En este sentido, se torna relevante analizar su proceso de escolarización, y su transición de un ámbito a otro (hogar /escuela/ hogar). Para determinar qué mecanismos se ponen en juego durante su desarrollo, y qué papel desempeña lo afectivo y lo emocional en su inserción a la escuela.

3.1. El comienzo de la escolarización

Con el ingreso a la escuela, surgen nuevas necesidades a las que no se les puede restar importancia, no solo al nivel de relaciones interpersonales, sino al nivel del desarrollo evolutivo del niño, ya que es aquí donde se revelan las contradicciones entre los estilos de crianza, la forma de implementar la disciplina y, en general, la manera como se conduce y se facilitan los aprendizajes a los niños.

Para muchos niños/as y las personas que los han criado (padre, madre, hermanos, tíos, abuelos, etc) el comienzo de la escolarización puede representar un parte aguas que rompa con el equilibrio, o acentúe las crisis preexistentes; y para ello, mucho tendrán que ver las causas por las que el niño o niña tenga que ingresar a la escuela.

Los motivos por los que un pequeño ingresa a la escuela pueden ser diversos. Actualmente nos encontramos con que cada vez más padres recurren a un servicio escolarizado o guardería, para que sean cuidados sus hijos e hijas, debido a las necesidades de cubrir extensos horarios de trabajo para ir subsistiendo.

Esto, desde luego transforma la dinámica del grupo familiar, e impacta de manera directa al niño, para quien las figuras de autoridad se extienden desde sus familiares hacia sus maestros, y si detecta contradicción entre los valores y conocimientos que cada uno promueve, puede confundirse en relación a cuáles ha de tomar como modelo para regular su conducta y conducir sus acciones. Sin contar con que al llegar a sus hogares encuentre a sus familiares agotados, después de una jornada extenuante; sin intención de compartir con él/ella sus intereses y juegos.

Del otro lado, encontramos a los niños cuyo motivo de escolarización es que ya cumplieron la edad oficial para su ingreso al colegio. Pero aún éstos no quedan exentos de formar parte de un grupo familiar en el que se presenten situaciones críticas como la desintegración familiar, el maltrato, el abandono, el abuso, la explotación o la indiferencia de quienes los cuidan.

Existen casos especiales de familias que conservan su estructura nuclear intacta, es decir, están conformadas por padre, madre y hermanos; para quienes el ingreso a la escuela representa esencialmente, la pérdida del bebé, quien realimentó durante varios años el narcisismo de los padres. Este hecho obliga a los progenitores, al nuevo escolar y a sus hermanos a hacer un duelo, en el que tendrían que elaborar la definitiva transformación del narcisismo en amor objetal, así como la represión y sublimación del complejo edípico (Soifer 1980).

Pero no podemos afirmar que las primeras dificultades que se le presentan al escolar se deban a que este duelo no se ha realizado con éxito. De tal manera que si los padres o sustitutos logran ayudar al niño en su avance psicológico, estimulando su capacidad para estudiar y su confianza en sí mismo- para lo cual tendrían que realizar un trabajo coordinado con la escuela-es posible que la transición se efectúe sin problemas.

Silver (1988), menciona que alrededor de los seis años de edad, tienen lugar dos cambios que ayudan a los niños a dominar su proceso de individuación. Por un lado, empiezan a distinguir entre *realidad* y *fantasía*. Y por otro, ya pueden reconocer a los pensamientos, sentimientos y acciones aceptables, de los que no lo son. Es decir, que ya han interiorizado o asimilado como propios los valores que inicialmente sus padres les habían transmitido.

En cierto momento, el infante puede sentirse libre de alejarse de la familia para hacer nuevas amistades, y liberar su energía en otras actividades, que bien pueden ser escolares, extraescolares o de otra índole; como los juegos y pasatiempos que tenga a su alcance. Muchas de las veces, en sus diversiones no tendrá nada que ver el interactuar o compartir con los otros, y sus intereses se reducirán al televisor, los videojuegos y la computadora. Estos últimos van a sustituir en más de las veces a la compañía de alguien.

Y ante esta realidad, el modo en que adquiere sus aprendizajes escolares, y la forma en que madura su afectividad, también se transforma; en el instante mismo en que queda desvinculado lo teórico de lo práctico; el sentimiento de la acción, y el pensamiento de las palabras.

3.2. La escuela en su función institucionalizante.

En la actualidad ya es inimaginable que pueda brindarse una educación prescindiendo de la escuela. Y no es en vano, pues la posición que ocupa en el imaginario colectivo, se ha dado de manera paulatina conforme diversos cambios estructurales, políticos e históricos en las diferentes sociedades.

Di Giorgi (1988), refiere que el Estado es un aparato represivo que comprende un determinado número de instituciones de la sociedad civil; y menciona que la escuela ha reemplazado al viejo aparato ideológico de la iglesia; por lo que el binomio iglesia-familia, ha sido sustituido por el de escuela-familia.

En este planteamiento, el autor atribuye las mismas funciones represivas del Estado a las instituciones educativas. Principalmente, el modelo jerárquico-

autoritario en el que los miembros están organizados a través de una estructura piramidal donde los estudiantes ocupan el escalafón más bajo y de hecho, son excluidos de cualquier participación, aunque sean los destinatarios de aquella promoción social que la escuela debería representar.

Desde este punto de vista, hay una característica fundamental, en cuanto al agente institucionalizante: *la selectividad*. Esta puede darse a través de diferentes mecanismos, como las calificaciones, las preguntas, las actitudes o posturas que se asumen ante diferentes problemas, etc. De este modo, puede definirse –al menos en el sentido ideológico- quienes serán los futuros *dirigentes*, y quienes los *dirigidos*; los que habrán de dedicarse al trabajo intelectual y los que realizarán el trabajo manual; los *exitosos* y los *fracasados*.

Entre las diferentes formas de *exclusión* que puede manejar la escuela, encontramos una muy importante: el pertenecer a una determinada clase social (inferior en la organización jerárquica de la sociedad), o a determinada forma cultural que difiere de la dominante, y que incluye prácticas diferentes en el vestir, el lenguaje y la forma de comportarse, entre otras.

Cabe enfatizar que, más que un trato francamente discriminatorio hacia los estudiantes, la exclusión se oculta bajo los mecanismos oficialmente aceptados, como la currícula de estudios, los estatutos y reglamentos con que se rigen las instituciones.

Bajo este tenor, el investigador francés Claude Veil, en su intento por evidenciar la responsabilidad de la escuela en la formación de *inadaptados* señala: “La escuela democrática se fundamenta en un nivelamiento de los niños, *todos iguales*, pero no homogéneos. La adaptación de los programas está concebida para un niño ideal en sí. El niño que *se resiste* a este ideal abstracto, plantea problemas a los adultos” (citado en Mannoni, 1996,pág 57).

De ahí van surgiendo las clasificaciones o etiquetas para los/las niños/as que presentan dificultades para aprender, y sin que ello amerite un análisis de la causa o etiología del problema se les va segregando de la clase, o se les canaliza a centros especializados que tampoco cuentan con la infraestructura adecuada para la reeducación de los estudiantes.

Se renueva asimismo el círculo vicioso en el que se delega la responsabilidad del problema de bajo rendimiento al estudiante, y se mantiene la expectativa de que éste efectúe los cambios necesarios, sin analizar a fondo las características de los microsistemas donde se desenvuelve (familia- escuela-comunidad).

Como consecuencia de este mal encaminado proceso, puede darse de manera espontánea, la reprobación, la descalificación y por ende, la deserción escolar, que conlleva a la falta de oportunidades para el desarrollo personal y laboral en el futuro, y también, va perpetuando estas condiciones de vida en quienes la padecen (es decir, la mayoría de los miembros de la población).

Muchas personas que abandonan la escuela, excluirán definitivamente la posibilidad de retomar sus estudios, y recurrirán a múltiples actividades que en el mejor de los casos se relacionarán con lo laboral, pero las más de las veces tendrán que ver con el mundo del ocio y la delincuencia. Y con ello se generarán problemáticas de otra índole que las autoridades no están dispuestas a resolver.

Desde este panorama, las expectativas quedan reducidas pero no anuladas. Se hace necesario seguir investigando para poner en evidencia todos aquellos factores que van en detrimento de la formación educativa y humana de los estudiantes. Lo cierto es que para lograr otra cultura de la enseñanza-aprendizaje, una cultura en la que se persiga como objetivo un cambio de la actitud pasiva y contemplativa a la actitud activa y transformadora, se requiere algo más que el análisis y la reflexión, pero estos últimos pueden ser elementos valiosos para consolidar acciones concretas.

3.2.1. Acción Socializadora.

Di Giorgi (1988), considera que la institución familiar, es la *agencia primaria de socialización* del niño/a, en donde se dirigen los procesos fundamentales del desarrollo psíquico, y la organización de la vida afectiva y emotiva.

Menciona también, que todas las experiencias emocionales de la infancia, se basan en los fundamentos construidos en la familia y que las siguientes experiencias podrán modificar, pero no anular completamente las familiares.

Sin embargo no podemos descartar a la escuela como instancia socializadora; ya que ocupa un lugar preponderante y es reconocida por todos los que recurren a ella como vía o instrumento para llevar a cabo la educación de los niños y niñas.

Con esto pretendemos dar a entender que si queremos observar al proceso educativo desde su extensión y continuidad, no podemos referirnos a dos educaciones diferentes, sino complementarias. Al menos en lo que se refiere a los mecanismos instituyentes y a las formas implícitas de transmitir *el conocimiento* los principios y los valores imperantes en éstos ámbitos.

Al respecto, Di Giorgio señala que, el niño que no progresa en la escuela, no es por carencias innatas, salvo alguna excepción, sino porque no ha adquirido previamente las estructuras motivacionales y las habilidades cognoscitivas y lingüísticas adecuadas a las exigencias de la escuela. Y esto lo relaciona con el estrato social al que pertenece el niño (ibid).

Así encontramos que si a los niños/as de escasos recursos que arriban a la institución educativa se les hace creer que ya llevan una barrera de inicio: *su herencia cultural* (y con ello, su ideología usos y costumbres) es de esperarse que algunos de estos alumnos, sentirán frustración al intentar desarrollar habilidades cognitivas y sociales que resultan ajenas a la forma de ver y vivir su realidad; y por ende, la comprensión de los contenidos de aprendizaje también se verá afectada.

3.3. La adaptación del niño/a a la escuela.

Todos reconocemos al ser humano como un ser social, y sabemos que a través de la historia ha desarrollado una gran capacidad de *adaptación* gracias a su instinto de conservación o supervivencia; su evolución ha sido posible debido a que ha superado las condiciones de vida más extremas y se ha asociado con otros para formar grupos y familias.

En este sentido cuando nos referimos a la *adaptación* al ámbito educativo, también reconocemos que el niño o niña que ingresa a la escuela, no sólo se tendrá que enfrentar a condiciones adversas en el ambiente escolar, sino a una enseñanza basada en el modelo autoritario y sujeta al seguimiento sistemático de un programa que deja de lado la diversidad, es decir, las características particulares de cada alumno/a y sus necesidades específicas en las diferentes esferas de su desarrollo.

En uno de sus escritos, y apoyado en su experiencia psiquiátrica con niños de siete y ocho años declarados “enfermos”, Françoise Dolto pregunta: ¿porqué se ha de obligar a niños alegres y comunicativos todavía a los seis años, a callarse, a permanecer sentados, inmóviles como animales domados, para enseñarles, en nombre de un programa, lo que todavía no han tenido ganas de conocer? ¿no es acaso la adaptación escolar, salvo en muy escasas excepciones, un síntoma más de neurosis? (Citado en Mannoni, 1996).

Esta reflexión me parece importante, en dos sentidos. Ya que por un lado, se cuestionan los mecanismos institucionales, y se pone a discusión la función educativa, y por otro, se relacionan estos directamente con la salud mental de los /las infantes.

De tal manera que, cuando las instituciones educativas dan por hecho que el niño o niña ya ha adquirido los hábitos, competencias y repertorios conductuales que le corresponden, según su etapa madurativa, la realidad es que el grupo escolar es heterogéneo, en lo que respecta a las herramientas básicas para continuar con sus aprendizajes, la configuración de la personalidad, y en general en su idiosincrasia.

Azcoaga y cols. (1997), señalan que el aprendizaje tiene una condición rigurosamente *adaptativa*, porque su resultado es siempre un conjunto de mejores

líneas del comportamiento ajustadas a nuevas exigencias ambientales. Pero la adaptación del organismo presupone una participación activa y creadora del mismo ante los cambios del ambiente, para que pueda surgir un nuevo estadio que supere al anterior y entonces pueda transformarse el ajuste del organismo-medio.

Así pues, toda conducta de adaptación verdaderamente activa, supone un equilibrio entre dos procesos que Piaget denominó *asimilación* y *acomodación*. El primero consiste en someter el medio a las exigencias del organismo, por referencia de los criterios subjetivos; y el segundo, en someter el organismo a las exigencias del medio, por referencia de los criterios objetivos.

Cabe señalar, que debido a las dificultades que la adaptación entraña, el niño aparentará estar replegado sobre sí mismo, cuando en realidad se hallará en una especie de autoconfrontación, en su intento por lograr ese equilibrio entre lo interno y lo externo. Y si en lo interno existen carencias importantes y en lo externo una exigencia que más bien es demandante, se complica la tarea para el infante.

Es importante destacar que en la base misma de aprendizaje, participan funciones neurofisiológicas que tienen una incidencia decisiva en este proceso, y constituyen el fundamento de los aspectos psicológicos cognitivos; éstas no son de algún modo visibles ni detectables cuando hay un desarrollo normal, en cambio sí son evidentes cuando hay alteraciones del aprendizaje. Y también se denominan *dispositivos básicos del aprendizaje*:

- La motivación, como tendencia favorable del organismo para alcanzar ciertas metas, pues es resultado de los procesos de aprendizaje anteriores. Ya que en el ser humano estas metas no se limitan a la satisfacción de las necesidades básicas, pues sus motivaciones son más complejas y elaboradas.
- La atención en su modalidad fásica y tónica.
- La capacidad sensorceptiva, es decir que todos los analizadores (canales sensorceptivos) tengan una actividad normal, tanto en los

sectores periféricos como en los corticales, en donde tiene lugar la síntesis y el análisis de los estímulos.

- La memoria, por su capacidad de retención.
- La habituación, como actividad básica complementaria de la atención. Se trata de la capacidad del organismo para dejar de reaccionar con el reflejo de orientación-investigación a estímulos monótonos y repetidos.

Todas las alteraciones en las funciones y capacidades anteriormente descritas, sin duda alguna se verán reflejadas en el aprendizaje; y una vez que los procesos normales son sustituidos por los anormales (cuando se distorsionan los procesos neurofisiológicos), se les caracteriza como *fisiopatología*.

De tal manera que muchas de las dificultades escolares, así como la rebeldía y desatención de muchos estudiantes, bien podrían tener sus raíces en la falta de detección oportuna de algún trastorno, o bien en la falta de comprensión de sus características psicosocioculturales.

No obstante, sabemos que en lo referente a la gestión escolar, los maestros/as ya no son los protagonistas, y la toma de decisiones queda a cargo de los tecnócratas del ministerio de educación que ya han dejado de tener contacto directo con los alumnos y desconocen de viva voz los problemas de fondo que se viven en la cotidianidad de las aulas.

Y aunque tal vez hasta el momento se han puesto en marcha diferentes dispositivos y programas para modificar el incremento de los problemas de aprendizaje, el bajo rendimiento escolar y por ende la deserción escolar, queda claro que los *métodos* que se utilizan para llevarlos a cabo, siguen descuidando a la parte más importante de la institución educativa: los estudiantes.

3.3.1. Primeras dificultades escolares

El/la niño/a que ingresa en la escuela, suele encontrarse con dificultades que podemos diferenciar por su *intensidad o trascendencia*. Una dificultad cualquiera puede incrementar su intensidad debido a la interpretación que el pequeño hace de su ambiente; así, un suceso aparentemente simple, como hacer amistades, puede convertirse en algo frustrante cuando el niño/a transfiere (inconscientemente) sus conflictos familiares a este nuevo ámbito. Por otro lado, esta dificultad puede trascender si el infante siente el autorrechazo o la autocompasión como algo amenazante.

Algo parecido ocurre cuando se trata de las primeras dificultades en el aprendizaje. Silver (1988), afirma que resulta esencial distinguir entre niños cuyos problemas emocionales ocasionan dificultades escolares y académicas y aquellos cuyos problemas emocionales son consecuencia de estas dificultades; pero desde luego, hay ciertos problemas emocionales y sociales que se iniciaron como consecuencia de incapacidades para el aprendizaje no reconocidas ni tratadas.

Tal es el caso de los pequeños que tienen dificultades en la lecto-escritura (por poner un ejemplo), quienes pueden ser automáticamente etiquetados como “flojos” o “irresponsables” por sus padres, amigos o maestros; y es posible que a la larga, su autovaloración se vea disminuida, por lo que buscarán la aceptación de quienes en nada se preocupan por su sano crecimiento.

Vayer y Destrooper (1979), mencionan que otro factor que puede convertirse en dificultad para el niño en edad escolar, es la *sobreestimulación* de información de que es objeto, no solo por el exceso de la misma, sino por su carácter y contenido, que no se ajusta a las estructuras mentales ni a la maduración del infante; y que además puede distorsionar su percepción de la realidad, generando conceptos erróneos de su mundo circundante.

A. Rey, sugiere diferentes posibles causas de las dificultades escolares, como: la desatención, la ignorancia de ciertos términos, la precipitación para resolver un problema, el excesivo cuidado de la calidad, la lentitud operatoria; la falta de un método para resolver un problema, y el bloqueo emotivo, entre otros (Leif, J. y Delay, J.; 1968).

Los cánones ideológicos de la escuela, como el individualismo, la competitividad, el triunfo perseguido como meta etc., también pueden ser fuente de conflicto para aquel que ingresa por primera vez al ambiente escolar.

Los niños en su desarrollo y en su acceso al mundo, se encuentran pues situados frente a dos tipos de dificultades:

- Las dificultades debidas a las modificaciones encontradas en las condiciones de vida.
- Las dificultades encontradas en la utilización de los signos y símbolos aportados por la situación escolar.

Debemos enfatizar aquí, que las dificultades pueden convertirse en problemáticas toda vez que se les pasa por alto. Pero detectarlas a tiempo no es tarea sencilla, sobre todo cuando se tiene desconocimiento de cómo es el desarrollo normal del infante y su proceso de maduración y evolución física, psicológica y emocional.

Por lo tanto, no es suficiente que a los profesionistas de todas las áreas relacionadas con la educación y la salud mental, nos queden claros los factores que condicionan el rendimiento escolar y el papel de lo afectivo en esta área de desarrollo. La difusión de las medidas preventivas para el bajo rendimiento y la deserción escolar mediante una labor multidisciplinaria, y el trabajo conjunto escuela-familia-comunidad, se vuelve una prioridad, si queremos coadyuvar con nuestra labor al infante en formación.

El presente capítulo puede servir de sustento para el análisis de la inserción del niño al sistema escolarizado, cuyas características coinciden con las de la institución familiar, pero cuyos rasgos contradictorios también se hacen manifiestos.

Es de llamar la atención que las condiciones socioeconómicas imperantes han generado cambios importantes en el proceso mismo de enseñanza aprendizaje;

uno de ellos es la implementación de la escolarización temprana. Esta última impacta de manera directa las formas en que el niño establece sus relaciones con padres, maestros y coetáneos, y no estaríamos lejos al aseverar que también incide en la estructuración de su carácter.

Otros fenómenos como la enajenación, proveniente de los medios masivos de comunicación, también contribuyen al rompimiento de las formas comunes de relacionarse afectivamente y sustituyen la presencia inmediata y el diálogo con el otro. Así que los modelos de identificación con los que cuenta el niño se amplían, pero también se vuelven confusos.

Por otro lado, las prácticas instituyentes permanecen ocultas bajo los programas oficiales que promueven las instancias educativas, pero es sencillo describir algunos de sus mecanismos: La selectividad, la exclusión, la delegación de responsabilidades, la estereotipia, la homogeneidad normatizada, entre otros.

Con lo que la adaptación escolar no se limita a las condiciones ambientales o al proceso mismo del aprendizaje escolar. La adaptación es una constante rigurosa a lo largo de todo el desarrollo humano, debido a que entraña la lucha permanente de los individuos por la defensa de su ser y su sentimiento de un yo autónomo.

De aquí que las dificultades escolares pueden darse de manera diferenciada de uno a otro individuo, y un mismo suceso pueden trastocar tanto la esfera de lo afectivo como de lo cognitivo, debido a que se influyen mutuamente.

Cabe precisar, que en ningún momento los niños permanecen pasivos intelectual y afectivamente ante sus dificultades; aún cuando no busquen una solución de forma consciente, su impulso vital y sus capacidades mentales son elementos valiosos que les ayudan a superar las adversidades. Peso a que esto signifique no cumplir con las expectativas de los adultos que les rodean.

CAPÍTULO IV

4. LA IMPORTANCIA DE LA AFECTIVIDAD EN EL PROCESO EDUCATIVO

4.1. La afectividad y su relación con el aprendizaje.

En los capítulos anteriores hemos descrito el papel de la afectividad en el desarrollo del niño, así como los procesos de institucionalización y objetivación en los que se involucran todas las instancias conscientes e inconscientes de los individuos que pertenecen a una determinada sociedad. Indirectamente también, hemos observado que el aprendizaje se lleva a cabo en un proceso de continuidad desde los primeros años de vida del ser humano, y representa las bases para que se efectúe el aprendizaje escolar ulterior.

Ahora bien, para comprender más claramente la relación de este último con la afectividad, vamos a describir aquellos aspectos psicológicos que intervienen en estos procesos.

En este sentido, podemos retomar las aportaciones de Piaget, donde señala que el afecto y el intelecto son como las dos caras de una moneda, ambos van siempre unidos y además contribuyen a la adaptación al ambiente. Por lo tanto, la afectividad y la inteligencia se establecen en y por medio de las estructuras de la actividad en general, es decir, de las acciones y los esquemas de esas acciones.

Es importante mencionar que debido a que el aprendizaje se inicia desde el nacimiento (o desde la gestación en algunas teorías), se fundamenta automáticamente, en la *relación vincular*, pues se establece a través del vínculo (con la madre o sustituta); por lo tanto, supone dos términos: sujeto y objeto. De tal modo que la estructuración de la afectividad en relación con el aprendizaje se opera dentro del marco de lo *interrelacional*.

Además de sus capacidades individuales, en este vínculo con la madre el/la niño/a estructura su actitud frente al mundo y por lo tanto frente al aprendizaje, por lo tanto, el afecto se activa y reactiva constantemente, dinamiza y actualiza en forma permanente sus esquemas cognitivos, sus emociones y sentimientos así como su representación de la realidad.

Y en este proceso, cobra gran importancia la relación de amor que se va construyendo entre el niño y su madre o sustituta, pues esta misma es la que luego va a permitirle al hijo desplazar su deseo hacia la realidad. Pero para ello, esta última tiene que alentar y fortalecer en el pequeño, la necesidad de procurarse nuevos medios de satisfacción. Y una de las vías para conseguirlo es *el aprendizaje*.

Sin embargo, el aprendizaje del niño resulta difícil porque choca con las fantasías derivadas de sus impulsos, en las que se entremezclan las tendencias vitales y las autodestructivas. Por lo que el acto de poner límites a la fantasía reviste gran importancia para el control y el dominio sobre los impulsos destructivos, y esta función le corresponde esencialmente a los progenitores o cuidadores.

Pero hay que reconocer que al ejercer un control externo sobre las tendencias autodestructivas, también se corre el riesgo de impactar de igual manera a las tendencias vitales, por lo que el niño, a través de la afectividad, tendrá que desplegar fuerzas internas que le permitan recuperar su equilibrio.

Cabe destacar que hay una fase de construcción del *sujeto afectivo* antes de la fase de construcción del *sujeto epistémico* propiamente dicho. La primera no excluye, por supuesto a la otra pues los esquemas de comportamiento en el marco de adaptación son los mismos. De tal manera que cuando la afectividad actualiza sus estructuras, potencializa a la inteligencia, y viceversa (Dolle, *ibid*).

Entonces los progresos que realiza la inteligencia están subordinados a los progresos que realiza la afectividad. En este sentido es comprensible que esta última sea la motivación de la que la inteligencia extrae sus recursos energéticos para investigar lo real con mayor profundidad; de aquí que los bloqueos afectivos separan a la inteligencia de lo real, e impiden sus actualizaciones.

Dicho de otro modo: todo fracaso o dificultad en el funcionamiento de las estructuras cognitivas, determinan a su vez reacciones de orden afectivo. Por lo tanto, podemos hablar de equilibrio afectivo, cuando el individuo logra trascenderse a sí mismo abriéndose hacia los demás y recupera su seguridad y confianza en sí mismo.

Con todo lo anterior podemos reconocer que el aprender está ligado íntimamente con el crecimiento, y que en este proceso ha de renunciarse a la dependencia (de los progenitores, sustitutos o maestros) para arribar a la autonomía. Pero lamentablemente la autonomía no es un elemento que se favorezca a partir de los mecanismos institucionales (familia-escuela). Y la explicación es simple: ello atenta contra las formas de control inherentes a estas instancias.

Es decir, que para que el niño aprenda, además de renunciar a la dependencia, tiene que poner en marcha sus capacidades para tolerar la ansiedad, la frustración y la confusión, que le ocasionan los mensajes contradictorios del medio en que vive. Lo cual no es tarea sencilla y tal vez opte por el conformismo y la actitud pasiva, para no entrar en antagonismo con las figuras de autoridad que lo cuidan y lo guían.

A este respecto Diez (1982), opina que el afecto ocupa un papel protagónico, porque implica el equilibrio interno de los mecanismos sensibles, pero supone más *una lucha y una conquista*, que una realidad permanente.

La afectividad tiene gran trascendencia en la configuración de la personalidad, Georges Mauco señala que en la educación actual se descuida el desarrollo de la sensibilidad y del carácter sin observar las graves consecuencias que se pueden ocasionar, ya que está comprobado que los primeros conflictos afectivos, son los que determinan la mayoría de los padecimientos morales del adulto (Citado en Diez, *ibid*).

El afecto pues, constituye una condición permanente para el desarrollo intelectual y social. Pero la manera en que se parcela al ser humano, y se reduce la complejidad de todas sus esferas, interfiere de forma importante para valorar su

equilibrio interno (proporcionado por los factores ambientales de tipo socio-cultural e histórico); de modo que aún quedan varias tareas que emprender si queremos construir diferentes ejes de análisis en torno a los obstáculos que se presentan para su crecimiento y expansión personales.

4.2. Las relaciones afectivas en la escuela.

Si la escuela se propusiera un objetivo para la educación afectiva, este tendría que ser necesariamente, el de crear un ambiente agradable, afirmar los valores estéticos y morales, fomentar las relaciones cordiales y el diálogo.

Sin embargo, no existen objetivos encaminados a la sensibilización de las relaciones humanas en los estudiantes, y especialmente en los que cursan sus primeros años de escolarización, o cuando los hay, se destina un tiempo mínimo para su desarrollo en el aula, en comparación con la dosificación de otros contenidos de las materias básicas (español, matemáticas).

Por lo que los estudiantes tendrán que elaborar, a partir de sus propios recursos, diversas estrategias para relacionarse con sus coetáneos, sus padres y maestros. Y en ocasiones, debido a su falta de madurez afectiva algunas situaciones se convertirán en sus primeras dificultades; y a la larga, tal vez repercutan en su desempeño académico y en su aprendizaje escolar, como ya señalamos en el segundo capítulo.

De todos los aspectos en los que se ve implicada la afectividad, es la capacidad para establecer vínculos, la que toma más relevancia a la hora de los hechos. Pues para que una persona logre la potenciación de todas sus capacidades humanas, elabore y realice un proyecto de vida a través del compromiso y el equilibrio emocional, y se sienta feliz al obtenerlo, tiene que recurrir a la *relación personal*. De ahí que nunca podrá suprimirse al “otro” (educador) en el proceso educativo o en la conquista de las metas (Diez, 1982).

Podemos subrayar que la relación humana en el aula, no carece de complejidad, es evidente que más allá de la necesidad de “socialización”, el educando ansía ser escuchado; requiere pues de la posibilidad del auténtico

diálogo, en el que pueda fortalecer su sentimiento de pertenencia al grupo, su identidad y su autoestima. Además, el salón de clases es un escenario en donde se representan todos los repertorios de conducta que se han ido asimilando en el hogar; por lo que también se volcarán la angustia y la frustración reprimidas; los deseos y las fantasías.

Así encontraremos estudiantes que han logrado vincularse positivamente con sus objetos internos y externos, y que han podido resolver los retos y pérdidas que se les presentan en su proceso de desarrollo; por lo tanto, no les será complicado hacer frente a las exigencias del medio, en el ámbito académico. Habrá otros, para quienes las relaciones afectivas estarán investidas de desconfianza y temor, pero a pesar de ello reconocerán en éstas, la posibilidad de expandir sus experiencias.

Así también, otros niños presentarán determinadas alteraciones afectivas o emocionales, que les impedirán asimilar correctamente la enseñanza escolar. Y habrá quienes presenten alteraciones en el aprendizaje, las cuales afectarán asimismo su estabilidad emocional.

En este sentido, podemos hablar de *rasgos neuróticos* en los primeros años de la vida escolar, cuando el niño presenta síntomas parecidos a la neurosis fóbica, obsesiva, histérica, etc. del adulto. Puede decirse que algunos de estos rasgos son compatibles con el aprendizaje escolar, como los obsesivos y los histéricos, pero otros son más favorables para la patología de aprendizaje, como las alteraciones fóbicas, las cuales pueden culminar en el aborrecimiento de todo lo que la escuela representa, hasta llegar a la deserción escolar.

Además, a estas alteraciones les tenemos que sumar las expectativas irreales por parte de los familiares, un sistema educativo que no adapta sus programas y recursos a las necesidades particulares de los estudiantes y una nación en crisis socioeconómica y de valores.

Nos parece entonces que el análisis de las condiciones existentes tiene que elaborarse de forma permanente; pues las tareas son muchas y son pocos los que están dispuestos a realizar un trabajo conjunto con un mismo fin.

4.3. El éxito y el fracaso escolares

Antes de asociar el éxito y el fracaso al ámbito educativo, es importante considerar que éstos son prácticas sociales que están sujetas al contexto cultural e histórico donde se manifiestan; lo que significa que su importancia estará supeditada a las características del grupo o comunidad en que se desarrollan y conviven las personas.

Siendo más específicos podemos afirmar que en algunas sociedades como la nuestra, en la que la competitividad se superpone a la cooperación, el éxito es la meta principal a alcanzar cuando se emprende un proyecto de cualquier índole. Asimismo este va de la mano de la posición de poder (implícita o explícita) que ocupa cada persona, por lo tanto, las personas *exitosas* ostentan privilegios que los *no exitosos* no pueden disfrutar por su condición de desventaja.

Estos privilegios pueden estar representados en el reconocimiento social, el nivel económico o estatus de las personas exitosas, que se traduce en una calidad de vida que difiere cualitativamente de las del resto de las personas.

Lo anterior va delineando el ideario colectivo, en el que de manera automática se establecen diferenciaciones inconscientes acerca de las pautas de comportamiento aceptables y no aceptables; en dónde el rechazo y la autocompasión sustituyen a los sentimientos positivos, tales como la seguridad y la autoafirmación. Con base en la aspiración a alcanzar el éxito, y el temor que se genera hacia la posibilidad de ser o sentirse fracasado.

Tan importante es analizar las condiciones sociales de la realidad concreta como la condiciones subjetivas que se gestan en las personas, a raíz de las movilizaciones entre lo interno y lo externo que impactan directamente sobre el equilibrio afectivo.

En este sentido es importante enfatizar que el fracaso y el éxito escolar, deben ser evaluados en relación con la salud mental de la población escolar más que con la adquisición de determinados contenidos de aprendizaje. Sin embargo, y

como ya lo mencionamos anteriormente, en las instituciones y bajo los sistemas con que se rigen estas, los programas y contenidos cobran gran importancia. La prioridad es *aprender*; o bien, este proceso es entendido como la memorización y acumulación de información, desatendiendo entonces todos aquellos aspectos concernientes a la salud mental (García 1997).

Por su parte, Velasco y Pantoja (2002), tras emprender varias reflexiones teóricas, elaboraron la premisa de que cuando una persona manifiesta uno o varios síntomas, está expresando un conflicto latente y al mismo tiempo un llamado de su imposibilidad para vincularse con la realidad exterior (social), pues otra realidad lo atrapa y lo arroja al sufrimiento; y con base en esta afirmación, llevaron a cabo un estudio en el que emplearon *la entrevista en profundidad* con estudiantes de Biología de la FES Iztacala con alta reprobación en el módulo de Modelos fisicoquímicos, y se plantearon la pregunta: ¿Es el fracaso escolar un síntoma, en el sentido psicoanalítico del término?

En esta investigación participaron seis alumnos que recursaban la materia y realizaron diez sesiones con una duración alrededor de 60 minutos y una estructura abierta. Tomando como referencia los lineamientos relacionados con el ámbito institucional, familiar y de relaciones personales y dándole el carácter de investigación cualitativa.

Encontraron que los temas a los que más aludían los entrevistados estaban relacionados con fracaso, pérdidas y sexualidad. De donde concluyeron que en cierto sentido los estudiantes no han podido establecer lazos amorosos con los integrantes del grupo, ni con los maestros; tampoco han generado una vinculación que haga circular su energía libidinal, más allá de sus recuerdos y sus pérdidas, por lo que tienden a asumirse como seres anclados al sufrimiento y se sienten atados a una especie de martirio en cuyo destino tienen que vivir mientras permanezcan en la institución, lo cual provoca su desinterés por las actividades académicas, su reprobación escolar y su sensación de fracasados.

La investigación anteriormente descrita, arroja datos importantes sobre la manera en que las vinculaciones internas influyen para el establecimiento de las vinculaciones externas (o interrelaciones personales); así también habla de las

representaciones mentales que se originan a partir de las pérdidas que no se han elaborado y cómo todo ello inhibe la energía libidinal.

Si consideramos que una de las funciones del aprendizaje es la canalización de esta energía y encontramos que los estudiantes que reprueban de forma sistemática, se asumen sumisamente a su “destino”, una posible explicación -a partir de esta postura-, es que el fracaso surge como un mecanismo de defensa del yo que no puede organizar el conglomerado de sentimientos de *culpa*.

Respecto a este asunto, tanto Sigmund Freud como Melanie Klein dicen que culpar a otro o culparnos a nosotros mismos por cualquier cosa, es una forma de ejercer la agresión, de hacernos daño o intentar hacérselo a otra persona.

Es también una manera inconsciente de proceder, pues no elegimos culpar, la culpa viene espontáneamente, de ahí que no pueda evitarse sentir culpa en un momento dado (Velasco y Pantoja, 2000).

Cuando se culpa a un hijo por tener dificultades en la escuela, pueden aparecer varias consecuencias: primeramente el rechazo, posteriormente se produce un efecto de ping-pong, es decir, la reacción inmediata es devolver la pelota (o la culpa); finalmente alguien la acepta y se queda con ella, entonces esta misma deja huella en los sentimientos, generando confusión, autodevaluación e inseguridad.

En el caso de la función como madre, ocurre frecuentemente que ella va construyéndose un “ideal de madre” a través de complicados procesos conscientes e inconscientes, y cuando se culpa del fracaso de su hijo, lo que sucede es que no logra satisfacer las demandas que ella misma se ha impuesto, y esta situación se convierte en una carga afectiva difícil de sobrellevar.

Por otro lado, el fracaso escolar, constituye para el matrimonio una emergencia muy dolorosa- porque lo enfrenta con su narcisismo- en la que necesita ser ayudado. Se trata de una coyuntura experimentada como un peligro muy grande, pues amenaza seriamente las posibilidades de inserción social y laboral del hijo (Soifer, 1980).

Así pues, una de las alternativas -a partir del psicoanálisis- que posibilita el reconocimiento del problema, por un lado, y el cambio de actitudes, por otro, es

traer al exterior, mediante el relato, la descripción de los contenidos psíquicos o afectivos, que celosamente resguarda la persona en el afán de evitar el sufrimiento.

4.3.1 Para definir éxito y fracaso escolares.

El fracaso escolar puede trascender de forma insospechada la personalidad de un individuo, llevarlo a la conciencia de enfermedad y aumentar su frustración; así como cerrarle las puertas del futuro. Un/a niño/a que durante años *se ha sentido* pospuesto/a y, por ello, *se siente* fracasado, se ha puesto así mismo una marca psicológica y un déficit en la posibilidad de desarrollo intelectual, muy difíciles de reparar (García, *ibid*).

Pero ¿cómo puede un pequeño sentir que es un fracasado, cuando sus dificultades se limitan apenas al ámbito escolar? ¿Cómo trasciende su miedo, o culpabilidad a otras áreas de su desarrollo? ¿Cómo podemos entender que mientras un niño espera obtener éxito, otro está meramente motivado para defenderse contra el fracaso, al mismo tiempo que un tercero estará tentado a alejarse de una situación que se ha convertido para él en algo confuso?

Encontramos que en los núcleos familiares, las instituciones educativas o de salud, hay una tendencia a identificar las dificultades escolares como parte de una patología inherente al educando, sin analizar los multifactores involucrados que participan en el fenómeno.

Asimismo, se cree que la formación del niño se realizará automáticamente a través de los sistemas de educación, los cuales están pensados en función de relaciones normalizadas, de donde se desprende la idea de que los niños deben poseer ciertas propiedades, así como haber adquirido tal o cual conocimiento.

De esta manera se pasan por alto dos cuestiones fundamentales: que las expectativas que se tienen hacia el niño influyen drásticamente en el autoconcepto que éste va construyendo desde sus primeros años, y éstas comúnmente son diametralmente opuestas a lo el niño desea ser. Y por otro lado, el sentimiento de

fracaso puede entenderse como una tentativa de parte del niño o niña para darle la razón al adulto en relación a su *decepción* por no haber cumplido dichas expectativas. Y esto con la finalidad de no perder su cariño y afecto.

Con lo que podemos hacer una distinción importante entre *fracaso* y *fracasado*. El primero haría referencia al acto en sí mismo de no cumplir satisfactoriamente con cierto objetivo, propósito, misión o tarea que tenga que ver con la formación académica el cual tiene carácter de *obligatoriedad*; por lo tanto, la interpretación subjetiva que se haga de dicho suceso viene a configurar el sentimiento de fracaso. Y el segundo, designaría al sujeto de dicho fracaso, quien se ha apropiado ya de las características trágicas y desalentadoras, inherentes a dicha etiqueta; las cuales han sido implementadas en las prácticas culturales que se gestan en la sociedad moderna.

Todo lo anterior, se traduce en la gran inquietud que se tiene para prevenir las *inadaptaciones* escolares y perfeccionar las técnicas de investigación sobre los problemas de aprendizaje, con lo que se corre el riesgo de sobrecategorizar, y con ello, no elaborar un juicio justo sobre la realidad de los fracasos escolares, lo que lleva a justificar la separación teórica y práctica entre niños *normales* y *anormales* (Plainsance 1987).

Si bien, los niños/as denominados *inadaptados* pueden obtener ayuda en centros o instituciones especiales, ello no soluciona la tarea de cómo pueden volver a incorporarse estos mismos al circuito escolar con los estudiantes *adaptados*. Con lo que la escuela por lo pronto, puede deslindarse de su responsabilidad y no cuestionar su propio funcionamiento, y los problemas pueden seguir manifestándose sin que se analicen desde su causalidad.

La sugerencia que hace García (ibid) al respecto, es que el trabajo de recuperación no debe centrarse de forma exclusiva o preponderante sobre la dificultad porque:

- Condiciona el fracaso al proponer precisamente aquello en que el alumno falla.

- Desde el punto de vista teórico es suponer que una dificultad es aislable y desconocer que la interrelación con otros aspectos favorecerán la superación del problema.

Bajo este mismo orden de ideas Mannoni señala: “El niño necesita aprender primero a verse de una manera no mutilante para su ser, para poder luego localizarse con un cuerpo reconocido por él dentro del espacio y del tiempo y estar finalmente maduro para un saber que siempre sufrirá distorsiones graves si el pre-aprendizaje indispensable para este conocimiento escolar no fue efectuado correctamente con relación a sí mismo y al otro (1979, pág. 205).

Podemos complementar las anteriores afirmaciones, con el punto de vista del doctor Gasser (1981), quien menciona que aunque las condiciones del medio externo son malas para muchos niños, hay factores inherentes dentro del sistema educativo mismo, que no sólo originan sino acentúan los problemas que un niño pueda tener. Y que independientemente de los fracasos que haya tenido, el pequeño no tendrá éxito en general, hasta que lo haya palpado en un área muy importante de su vida.

Desde nuestra perspectiva, no es suficiente con reconocer las atribuciones sobre la responsabilidad del fracaso, ya que estas últimas no se limitan a la institución educativa, de hecho, cada una de las instituciones involucradas, incluido el grupo familiar, proyectan sus expectativas o deseos, bajo las actitudes de aprobación o desaprobación, y en más de las ocasiones, las raíces de estos últimos son de carácter inconsciente pero pertenecen al orden de lo que se instituye.

Desde esta perspectiva, podemos reconocer y analizar las vivencias de padres, maestros y niños/as cuando surgen los tropiezos escolares, y así reflexionar acerca de la dimensión fatídica y trágica que se le ha dado a este suceso, hasta convertirlo en un hecho irrevocable, causante de angustias, miedo y enojo (Velasco y Pantoja, *ibid*).

Podemos afirmar, entonces, que los deseos intrínsecos involucrados en las expectativas de quienes rodean el escenario académico, tienen una gran influencia sobre la manera en que los estudiantes elaboran y representan su sentimiento de fracaso. Pero no por ello esto último los condiciona a permanecer de forma definitiva, anclados a una perspectiva pobre de su proyecto como personas.

4.4. *Los/as niños/as con dificultades en el aprendizaje.*

Cuando hablamos de fracasos escolares, es imprescindible reconocer que muchos niños que presentan dificultades en el aprendizaje, luchan incesantemente en contra de la etiquetas que los adultos que les rodean les imputan, cuando desconocen el origen de sus dificultades.

Por lo tanto, es importante establecer que: “Un niño con dificultades para el aprendizaje es aquel que con una dotación adecuada de habilidad mental, procesos sensoriales y estabilidad emocional, tiene problemas específicos en los procesos perceptuales, integrativos o expresivos que obstruyen gravemente su eficiencia en el aprendizaje” (Thomas,1976; pág.27).

Es de tomarse en cuenta, que pese a que estos niños poseen una capacidad intelectual normal, manifiestan diversos grados de disfunción en el aprendizaje y en el comportamiento y uno de los retos fundamentales al respecto es la prevención del deterioro severo, por un lado, y la comprensión de la perspectiva del infante, por otro. Pero, aunque las deficiencias que el pequeño presenta, bien pueden adjudicarse a alguna alteración del sistema nervioso central, no deben descuidarse los rasgos que definen su individualidad, así como la etapa de desarrollo en que se encuentra, si se pretende ayudar a mejorar su desempeño y su calidad de vida.

Según la Organización Mundial de la salud (OMS) un trastorno en el aprendizaje es aquel en el que desde el principio están deterioradas las formas normales de aprendizaje y no es consecuencia de la falta de oportunidades para aprender, ni la de traumatismos, ni enfermedades adquiridas, sino que surgen de

alteraciones de los procesos cognoscitivos en gran parte secundarios a algún tipo de disfunción biológica. Dichos trastornos pueden ser en la lectura, en la escritura, el cálculo o mixtos (Soria, 2000).

Cabe destacar que cuando se presentan los trastornos del aprendizaje, no se pueden pasar por alto otros factores involucrados, como los problemas socioeconómicos y culturales que padecen los padres, las dificultades que éstos mismos tuvieron durante sus aprendizajes escolares o la ansiedad que les ocasiona estar frente a un niño que aparentemente no comprende su lenguaje y tampoco sus reacciones.

Por su parte García (1997), señala que en las dificultades para el aprendizaje podemos observar un predominio de las perturbaciones en el área emocional o en la intelectual o en la social-familiar u orgánica, pero es necesario tener presente que toda la personalidad aparecerá perturbada. Por lo tanto, la amplitud de las no adquisiciones y de las áreas afectadas dependerá del momento evolutivo en que esta dificultad se manifieste.

Por lo tanto, la escuela evitará generar problemas de aprendizaje y ayudará a los niños con dificultades cuando:

- 1 } Conozca a fondo las posibilidades de sus alumnos, según la maduración afectiva e intelectual de ellos.
- 2 } Conozca los factores individuales y ambientales presentes y pasados que hayan favorecido o perturbado el desarrollo del niño.
- 3 } Conjugue los aspectos anteriores para determinar los objetivos de aprendizaje para cada grupo en particular.
- 4 } Planifique las experiencias de aprendizaje como propuestas integradoras y totalizadoras.
- 5 } Mantenga relaciones frecuentes y cooperadoras con los padres.
- 6 } Realice un análisis cualitativo y no sólo cuantitativo del proceso y de sus resultados.
- 7 } Estimule la capacidad para ponerse en contacto con los demás a través del juego y del trabajo en común.

- } Favorezca la alternancia de actividades grupales e individuales.
- } Favorezca la discriminación entre realidad y fantasía.
- } Comprenda las relaciones lógicas de temor, angustia y rechazo que el aprendizaje genera. Las verbalice y acepte su manifestación.
- } Acepte la disciplina natural de las distintas etapas.
- } Construya sus acciones sobre dos principios básicos: el afecto y la autonomía.

En este sentido, Thomas (ibid) afirma que, la identificación del niño/a con dificultades en el aprendizaje y el diagnóstico superficial son tareas sencillas, lo complicado es elaborar y proporcionar un programa individualizado de educación, basado en el perfil único de las fallas y potencialidades del niño/a, tomando en cuenta sus características particulares.

Es importante señalar, que en la base misma de un proceso de aprendizaje participan actividades neurofisiológicas que tienen una incidencia decisiva en este proceso, y estas mismas no son visibles hasta que aparecen ciertas alteraciones del aprendizaje. Y justamente para poder identificar estos procesos funcionales distorsionados es necesario conocer cómo son los normales por lo que en la última década, se ha puesto especial interés en el hecho de analizar la actividad cerebral misma tanto para comprender la naturaleza de los trastornos de aprendizaje, como para planificar su corrección, mediante el método *fisiopatológico*; el cual se fundamenta en la idea de que cuando la actividad dinámica se distorsiona, los procesos normales son sustituidos por procesos alterados que igualmente mantienen su fluidez y movilidad pero que dan lugar, ahora, a manifestaciones anormales (Azcoaga, y cols. 1997).

Por otro lado, es importante destacar que cuando se quiere involucrar a los padres o sustitutos en la atención de sus hijos cuando tienen bajas calificaciones debido a sus dificultades en el aprendizaje, se dan de manera inmediata tanto la negación y la evitación, como la resistencia al cambio, pues lo sienten como una amenaza a su *estabilidad* familiar. De ahí que el trabajo conjunto sea uno de los principales retos a vencer si se quiere dar solución a este tipo de problemática.

En un estudio realizado por Owen, se encontró que las relaciones que sostienen los niños con dificultades en el aprendizaje con sus padres, son diferentes a las de sus hermanos en muchos sentidos: las madres suelen presionarlos más académicamente en comparación con sus hermanos, disminuyen sus demostraciones de afecto si su hijo parece apático, molesto o falta de concentración, mientras no parecen afectarse si aparecen estos mismos rasgos en los hermanos. Y aunque en general se preocupan por el rendimiento de su hijo tienen expectativas diferentes en comparación con sus demás hijos (Farnham, 1983).

Por lo anterior expuesto es fundamental enfatizar que deben tenerse en cuenta todos los factores involucrados en el bajo rendimiento, desde que se presentan las primeras dificultades; pues de otra manera no podrán detectarse oportunamente los problemas de aprendizaje. Así mismo, una vez determinadas las causas o etiología, y establecido el diagnóstico, podemos hacer una valoración de los aspectos afectivo-emocionales que interactúan en esta problemática.

4.5. Las alteraciones de la afectividad y su relación con el fracaso escolar

Para entender más claramente el papel de la afectividad en el fracaso escolar, nos parece importante precisar cuáles son las alteraciones que se pueden dar en la primera y como impactan sobre el aprendizaje escolar.

Según Azcoaga (1997), las alteraciones en la Afectividad son también las denominadas *alteraciones psicógenas del aprendizaje escolar*, y son todas aquellas que involucran una desorganización del ajuste armónico del niño con su

entorno humano. El concepto *psicógeno* incluye diversos procesos internos del sujeto (psíquicos o psicológicos) que tienen una determinada historicidad y que son los que hacen posible el ajuste adaptativo del niño y regulan su comportamiento, que es la forma visible de ese ajuste. Luego entonces, el área entendida como *psicógena*, comprende la afectividad, las manifestaciones emocionales y la personalidad misma del niño.

Como ya mencionamos en el primer capítulo, la afectividad incluye todo el conjunto de vínculos individuales que unen al niño con los seres humanos que le rodean, por lo que incluye a los sentimientos y a los afectos. En la base emocional se encuentra el nivel de regulación del comportamiento, el cuál es neurofisiológico, pero a su vez se compromete con la intensidad de las relaciones afectivas: Por lo tanto, las alteraciones afectivas también son emocionales.

Así pues, el área *psicógena* hace referencia a las alteraciones afectivo-emocionales, las cuales pueden tener como punto de partida los desequilibrios afectivos que el niño sufre en el hogar, en el medio social y aún en el grupo escolar. Su desajuste puede tomar diversos síntomas, no necesariamente compatibles entre sí: depresión, tristeza, desánimo; o bien, irritabilidad, violencia, desafío, agresividad o inquietud motora.

Este desequilibrio del que hablamos, primero afecta la motivación, es decir, baja el nivel de interés por el aprendizaje ó por la continuidad de la tarea y el resultado es un bajo aprovechamiento ó cierta irregularidad en el desarrollo de las labores escolares. En donde una rasgo peculiar es la distractibilidad.

La irregularidad en el aprovechamiento del niño también se manifiesta en el hecho de que algunos días tendrá un buen rendimiento y otros uno muy malo. O bien, buen rendimiento al comenzar la tarea, y malo al finalizar.

El medio social también puede ser causa de alteraciones afectivo-emocionales: el cambio de un medio social a otro, las discriminaciones de diferente tipo, la rigidez, la enajenación, la agresión social, entre otras, pueden ser factores que determinen una alteración en el aprendizaje.

En ocasiones en las relaciones que el niño establece con su grupo escolar y con el propio maestro pueden presentarse choques emocionales que inciden directamente en el nivel de aprendizaje. Esto sucede principalmente porque el educador constituye un notable modelo de identificación y la nueva relación afectiva niño/a maestro/a está caracterizada por la ambivalencia.

A este respecto, Di Giorgi (1988), menciona que existen niños a quienes les causa dificultad hacer amistades porque transfieren en las nuevas relaciones con sus compañeros los conflictos del ambiente familiar; por lo que es muy importante que el maestro o maestra, observe de manera particular a cada alumno/a, interviniendo en el momento oportuno para reafirmarlo, con lo que puede organizar sus emociones y canalizarlas hacia la consecución de determinadas metas escolares.

5.1. Contenido subjetivo del sentimiento de fracaso

Cuando hablamos del contenido subjetivo, nos estamos refiriendo al significado psicológico de la experiencia del niño, el cual está sujeto a las exigencias y necesidades de su medio.

Para analizar este punto es necesario enfatizar que mientras los adultos consideran sus planes con base en la razón, la lógica y las necesidades prácticas, el niño experimenta según su realidad psíquica, es decir, de acuerdo con los afectos, ansiedades y fantasías que esos mismos planes originan y que corresponden a las distintas fases de su desarrollo (Freud, A. 1971)

Estamos hablando, pues, del contenido subjetivo de las interrelaciones que el infante sostiene con los "otros". A este respecto, Stern (1997) hace las siguientes observaciones:

- 1) En los sucesos interpersonales subjetivos los acontecimientos mentales no suelen ser isomórficos (de igual forma) a la realidad externa. Además están cargados afectivamente y extendidos en el tiempo con carácter de irreversibles.

- 2) Son importantes tanto las experiencias repetitivas (como las interacciones diarias entre el niño y sus padres), como las experiencias menos repetidas u ocasionales.
- 3) Estas representaciones se construyen desde “dentro”, a partir de la propia experiencia de estar con otro.
- 4) La representación de la experiencia de participar en esas interacciones humanas debe incluir diversos elementos: Sensaciones, percepciones, afectos, acciones, pensamientos, motivaciones, etc, los cuales se registran en la experiencia vivida, y pueden formar parte de un recuerdo de estar-con otro.
- 5) La otra forma de la representación debe permitir, por un lado, la existencia coordinada e integrada de todos esos elementos, y por otro, que cada elemento (como el afecto o el acto motórico) pueda ser representado independientemente de los demás.
- 6) Estas representaciones no son verbales, están poco investidas de conocimientos y mucho de ser y hacer.

Con las anteriores observaciones, podemos reconocer dos cuestiones básicas en cuanto a la forma en que se relacionan los niños con los adultos. En primer lugar establecen un tipo de comunicación basada en el lenguaje preverbal donde están incluidas todas sus motivaciones internas, y en segundo término, para ellos la realidad externa no corresponde a la realidad que experimentan los adultos, debido a la carga emotiva que imprimen en sus relaciones; y podríamos agregar que sus capacidades cognitivas en relación a la fase evolutiva en que se encuentran, también influye en su interpretación de las experiencias.

Por lo tanto, es sencillo comprender que si el niño tiene un lenguaje propio y un modo particular de acción y pensamiento, desarrolle también sus propias defensas hacia lo que considera angustiante o amenazante. De ahí que el niño que no se adapta al sistema educativo (por razones de cualquier índole) intente evadirse haciendo que no escucha, o reaccione con hostilidad o agresividad ante las situaciones de fracaso y la no- aceptación de su fracaso por el adulto.

Silver (1988), señala que ciertos niños hacen frente a experiencias vitales frustrantes tratando de evitar la tensión, es decir, alejándose y volviéndose pasivos; o bien retrocediendo a una etapa anterior de su desarrollo psicológico, repitiéndose conductas anteriores o interacciones inmaduras infantiles y tornándose inasequibles para el aprendizaje.

Otros niños pueden tratar de evitar la tensión, los conflictos y los sentimientos de frustración e inutilidad, desplazando la razón de ese fracaso a algo diferente, por ejemplo hacia el temor y el miedo hacia algo específico. Otros, pueden expresar su ansiedad haciendo parecer que algo marcha mal en su cuerpo, expresándolo mediante la hipocondría.

También algunos pueden eludir la tensión volviéndose paranoides y proyectando sus sentimientos y pensamientos en los demás. Y una vez que ya han sido diagnosticados, algunos niños, para no realizar su trabajo escolar, pueden justificarse generalizando sus deficiencias.

Ciertos niños con incapacidades para el aprendizaje, no desarrollan un sistema de defensa lo suficientemente adecuado para soportar la pena causada por frustraciones y fracasos. Como resultado, pueden expresar una verdadera depresión y como consecuencia de su deficiente interacción con sus compañeros y adultos significativos, pueden sentirse enojados y devaluados, lo cual se verá reflejado en el comer y el dormir.

En general, los niños con este tipo de sentimientos de inutilidad , desarrollan una imagen personal pobre, que es reforzada por las personas que les rodean mediante las etiquetas y los comentarios negativos, pero pueden mejorar cuando empiezan a notar los cambios que sobrevienen con la ayuda adecuada.

Colleman (1966), sostiene que si un niño no puede enfrentarse con el aprendizaje debido a que sus experiencias previas han inhibido su curiosidad, sofocando su individualidad y disminuyendo la estima que se tiene a sí mismo, los cambios en los métodos de enseñanza serán ineficaces hasta que restaure su autoestima y desarrolle su autonomía (Citado en Turner, 1986).

Por otro lado, Crandall y Kratovsky, crearon un cuestionario destinado a comprobar si los niños y niñas se atribuían la responsabilidad de su éxito o su fracaso escolar, y efectivamente, lo pudieron confirmar. Además, encontraron que las actitudes del padre parecen afectar más que las de la madre a ambos sexos, pero las madres solícitas tienen hijos que aceptan más fácilmente responsabilidades, en especial en cuanto a fracasos (Citado en Turner, *ibid*).

Por lo general, los estudios acerca del modo de aprender indican que los niños desarrollan una actitud positiva hacia el aprendizaje si los padres son cariñosos, se interesan por ellos y son ordenados, pero no cuando interfieren, se preocupan excesivamente o son afectivamente fríos. La importancia de estos hallazgos radica en que, antes de que incluso el niño comience la escolaridad, puede haber desarrollado una orientación hacia la tarea de aprender, que afectará sus interacciones iniciales con los profesores; y quizá a partir de aquí se definirá una tendencia para los demás encuentros y una inclinación hacia el éxito o el fracaso.

Del tal modo que el lento declive cognitivo de muchos niños durante sus vidas escolares puede atribuirse, en parte, a la naturaleza de su experiencia escolar, pero también podemos inferir que la posibilidad de fracaso se hallaba latente antes de su ingreso al colegio. Y lo que hace que se produzca esta posibilidad, es la interacción de sus expectativas iniciales con su experiencia escolar.

Por lo anterior, es fundamental que el niño sienta que su dificultad es comprendida y aceptada, pero esta comprensión no puede manifestarse sólo a través del discurso; las actitudes y las acciones resultan más significativas. En este sentido sería de gran valor si el maestro:

- Posterga su deseo para permitir que aflore el deseo del niño; renunciando pues a su narcisismo.
- Desarrolla propuestas donde reconoce que todos los niños son diferentes y por lo tanto no pueden aprender de igual forma y con los mismos materiales.

- No se manifiesta desilusionado cuando alguno de sus alumnos presenta alguna dificultad.
- Expresa claramente a sus alumnos qué conductas deben modificar y por medio de qué ejercicios se espera que lo logren; y en especial sobre qué nuevos aprendizajes influirán los logros.
- Desarrolla un trabajo conjunto con sus alumnos en el que favorezca una relación vincular reparadora; donde se produzca una nueva forma de relación entre el yo y el no-yo.

Así pues, **el presente capítulo** nos permite reconocer la conexión o puente de unión entre dos procesos vitales que se dan en el ser humano: el aprendizaje y la afectividad. Ambos fundamentados desde el nacimiento por la relación vincular y coaccionados por las estructuras de la actividad en general.

Estos procesos, al operarse en el marco de lo interrelacional, dependen de las construcciones dinámicas que la persona realiza en sus interacciones con los otros. De aquí que la confianza y el intercambio sean los elementos que los proveen, para su funcionamiento.

La relación afectiva ocupa un papel protagónico porque implica el equilibrio interno de los mecanismos sensibles, pero no por ello carece de complejidad. Ya que los progresos que realiza la inteligencia están subordinados a los progresos que realiza la afectividad; y todo fracaso o dificultad en el funcionamiento de las estructuras cognitivas, determinarán a su vez reacciones de orden afectivo.

Así mismo, aunque el aprender implica transitar de la dependencia a la autonomía, el individuo tiene que desplegar fuerzas internas para contrarrestar las presiones y conflictos generados por los mecanismos institucionales donde se desenvuelve.

Aún cuando es sencillo determinar la importancia de la afectividad en el proceso educativo, sabemos que en la educación actual se sigue descuidando el desarrollo de la sensibilidad y el carácter, lo que no determina que los estudiantes en general presenten dificultades. Encontraremos entonces quienes presenten

alteraciones emocionales que incidan en el aprendizaje, y quienes presenten alteraciones del aprendizaje que incidan en su estabilidad emocional; pero habrá también, quienes presenten alteraciones de una u otra índole y puedan llevar una vida medianamente libre de síntomas.

Así que el resultado de estas afecciones va a impactar de modo diferente la manera en que los niños se asumen ante su realidad. De modo que también el fracaso escolar puede adquirir diferentes connotaciones:

- ♣ Puede surgir como mecanismo de defensa del yo, que intenta organizar y eliminar los sentimientos de culpa.
- ♣ Como una tentativa de parte del niño para no perder el afecto del adulto o adultos que lo cuidan.
- ♣ Como resultado de ciertos trastornos del aprendizaje no diagnosticados ni tratados.
- ♣ Como resultado de los intentos fallidos de la adaptación escolar.
- ♣ Como un mensaje implícito para hacer saber a los adultos que la currícula, los métodos, estrategias y programas escolares no se ajustan a las necesidades del educando.
- ♣ Como una llamada de atención ante las carencias afectivas que padece el pequeño, lo cual le hace sentirse autodevaluado.
- ♣ Como una forma de revelarse ante la sofocación institucional, etc.

Es importante enfatizar que el carácter trágico que adquiere el fracaso escolar estará dado por la interpretación errónea que realizan las personas que rodean el escenario académico; quienes hacen uso de todo tipo de etiquetas y clasificaciones para justificar su falta de responsabilidad en el asunto y para no reconocer que la frustración de sus expectativas se proyecta de manera inevitable en la manera como los estudiantes elaboran y representan su sentimiento de fracaso.

Así que los niños y niñas harán frente a sus experiencias vitales, asumiendo los patrones de conducta de los adultos que les rodean, pero en un momento dado, si

es que se lo proponen, ellos mismos encontrarán la manera de romper con los esquemas mentales heredados y aprendidos; para construir a partir de sus capacidades, actitudes que les posibiliten moverse e interactuar en los sucesos de la vida sin que parte de sus aprendizajes tengan que experimentarse como algo doloroso o frustrante.

CONCLUSIONES

A partir de la presente revisión teórica, pudimos constatar que las primeras movilizaciones de afecto se dinamizan a su vez con la adquisición de nuevos aprendizajes. Y ya que el pilar central de la socialización lo configuran los padres o cuidadores del niño y el núcleo de la afectividad se ubica en las construcciones del vínculo, como lo sugiere Pichón-Riviere (1985), es a ellos a quienes les corresponde la potenciación de las capacidades intelectuales y psicológicas que les sirven de base para su posterior desarrollo.

Podemos argumentar también, que estos procesos parten de las relaciones indiferenciadas (o de total dependencia) hacia las relaciones diferenciadas que realiza el individuo a través de la objetivación constante y permanente de su realidad. Pero precisamente en esta realidad existen factores de carácter económico, político e histórico, que incidirán de manera importante en el establecimiento de sus relaciones afectivas.

De tal modo que, estos factores se traducen a su vez en las problemáticas de índole social (como el abandono, la institucionalización temprana, la desintegración familiar, etc) que afectan intrínsecamente el proceso de evolución psicológica del niño, Ya que según Rinaldi (1993), Bowlby (1990) y Ríos (1993), el establecimiento del vínculo temprano en los niños tiene que ver con la forma en que asumen posteriormente sus vinculaciones.

Así mismo, con base en el presente estudio, podemos afirmar que los mecanismos inherentes al proceso educativo, que tienen que ver con las características de la institución, impactan directamente la forma en que son adquiridos los aprendizajes, tanto en el ámbito familiar como en el académico. Pero también, reconocemos que existe una falta de articulación entre las instituciones donde se desarrollan los niños, la cual va a influir en distintos aspectos de su desempeño escolar, así como en su madurez afectiva, ya que en un clima de tensión y ansiedad se generan mensajes de inseguridad emotiva que interfieren directamente en la evolución psicológica del infante.

Sin embargo con lo anterior no tratamos de excluir otras causas del bajo rendimiento como las provenientes de los procesos neurofisiológicos del aprendizaje. De tal modo que aceptamos la idea de que existen niños cuyos problemas emocionales pueden ocasionar sus fracasos escolares y niños cuyos problemas en el aprendizaje bloquean los canales afectivos mediante mecanismos de defensa diversos (parecidos a los que manejan los adultos) en su búsqueda por reestablecer su equilibrio interno.

En este sentido, una cuestión prioritaria sería regresar a los fundamentos. Es decir, reconocer la importancia de las relaciones basadas en la confianza y en el amor, entendidas como la capacidad de dejar *que el otro* se desarrolle como un ser autónomo; lo cual amerita algo más que la reflexión. Ya que como lo señaló Gasser (1981), el niño no tendrá éxito, hasta que lo haya palpado en un área muy importante de su vida.

Pero esta labor, implica la concientización permanente sobre las prácticas educativas y las condiciones actuales en las que se llevan a cabo, así como la revisión constante de los procesos vitales en el ser humano, donde están involucradas todas sus posibilidades de crecimiento.

Ello nos llevaría a transformar la dimensión fatídica que se tiene acerca de los fracasos escolares, y desarrollar métodos y estrategias congruentes con las necesidades de los estudiantes.

Por lo tanto, la sugerencia es que los profesionistas que estamos dedicados a la investigación educativa o relacionados con la salud mental, hagamos un trabajo multidisciplinario para generar alternativas teóricas y prácticas que sean de beneficio para todos aquellos que tengan que ver con la crianza de los niños y niñas y coadyuvar así al mejoramiento de su desarrollo intelectual y afectivo.

BIBLIOGRAFIA

- Balbas, G. (1998). **Los futuros Criminales pueden detectarse desde los ocho años**. Diario el Mundo-es. Madrid.
- Estela (1994). **La chispa y el tizón**. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Hernández, F. Y Sánchez, J. (1993). **Para enseñar no basta con saber la asignatura**. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Hernández, H.P. (1991). **Psicología de la Educación**. México, D.F.: Trillas.
- Novaes, M.E. (1973). **Psicología de la actividad escolar**. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.
- Schmelkes, C. (1988). **Manual para la presentación de anteproyectos e informes de Investigación (tesis)**. México, D.F.: Harla.
- Seve, L. (1996). **Los dones no existen. El fracaso escolar**. México, D.F.: Cultura Popular. Pág. 15-29.
- Silva y Ortiz, M. (1986). **El problema de la definición del niño con desórdenes del aprendizaje y su comprensión**. Tlalnepantla, Edo. de México.: UNAM.
- Silva, R.A. y Rodríguez, S. Y. (Apoyo técnico)(2001). 6ª. Ed. **Manual de titulación Carrera de Psicología**. Tlalnepantla, Edo. de México. Universidad Nacional Autónoma de México, FES Iztacala.

REFERENCIAS

- Azcoaga, J.E. y cols. (1997). ***Alteraciones del aprendizaje escolar. Diagnóstico, fisiopatología, tratamiento.*** Barcelona, España: Paidós.
- Bartolomé, R. Y cols. (1993). ***Educador Infantil.*** Madrid, España: Macgraw-Hil.
- Bowlby, J. (1990). ***El vínculo afectivo.*** Buenos Aires Argentina: Paidós.
- Cusinato, M. (1992). ***Psicología de las Relaciones Familiares.*** Barcelona, España: Heder.
- Diez, J. J. (1982). ***Familia- Escuela, una relación vital.*** Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Di Georgi, P. (1988). ***El niño y sus instituciones (la familia/ la escuela).*** México, D.F.: Roca.
- Dolle, J.M. (1979). ***De Freud a Piaget. Elementos para un enfoque integrador de la afectividad y la inteligencia.*** Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Dowling, E y Osborne, E. (Comp) (1996). ***Familia y Escuela. Una aproximación conjunta y sistemática a los problemas infantiles.*** Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Farnham, S. D. (1983). 2ª. Ed. ***Dificultades de aprendizaje.*** Madrid, España: Ediciones. Morata.
- García, M.N. (1997). ***Quiero aprender, dame una oportunidad.*** Barcelona,

España: Gedisa.

Gattengo, C. (1962). ***Introducción a la psicología de la afectividad y a la Educación para el amor.*** Madrid, España: Espasa-Calpe.

Genovard, C. Y cols. (1981). ***Problemas emocionales en el niño.*** Barcelona, España: Herder.

Giddens, A. (1991). ***Modernidad e Identidad del yo.*** Barcelona, España: Ediciones Península.

Glasser W. (1981). ***Escuela sin fracasos.*** México D.F.: Pax.

Hess, E.H. (1978). ***Improntación. Experiencias tempranas y desarrollo Psicobiológico de los vínculos.*** México, D.F.: Trillas.

Kaes, R. (1992). ***La Institución y las Instituciones.*** Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Leif, J. y Delay, J. (1968). ***Psicología y Educación del niño.*** Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.

Llopis, B. (1970). ***Introducción dialéctica a la psicopatología.*** Madrid España: Morata.

Mannoni, M. (1996). ***¿Qué ha sido de nuestros niños “locos”?*** Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Nágera, H.P. (1986). ***Educación y desarrollo emocional del niño.*** México, D.F.: La prensa médica mexicana.

- Ovejero, Anastasio (1988). ***Psicología Social de la Educación***. Barcelona, España: Heder.
- Pichón- Riviere, E. (1998). ***Teoría del vínculo***. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Plainsance, E. (1978). ***Interpretación del Fracaso Escolar***. México, D.F.: Cultura Popular.
- Ríos, G. J. (1983). ***Crisis Familiares. Causas y repercusiones***. Madrid, España: Narcea.
- Silver, L. B.(1988). ***El niño incomprendido. Guía para padres de niños con dificultades de aprendizaje***. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Soifer, R. (1980). ***Psicodinamismos de la familia con niños***. Buenos Aires Argentina: Kapelusz.
- Stern, D. N. (1997). ***La Constelación Maternal***. Barcelona, España: Paidós.
- Thomas, Ch. C. (1976). ***Dificultades para el aprendizaje***. México, D.F.: Prensa Médica Mexicana.
- Touraine, A: (1996). ***¿Podemos vivir juntos? Iguales y diferentes***. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Tuner, J. (1986). ***El niño ante la vida***. Madrid, España: Morata.
- Vayer, P. Y Destrooper, J. (1979). ***La Dinámica de la acción educativa en los***

niños inadaptados. Barcelona, España: Científico- Médica.

Velasco J. y Pantoja M. (2000). ***Culpa, fantasías infantiles y fracasos Escolares.*** Rompan Filas. 6 (28), 1-5.

Velasco J. y Pantoja M. (2002). ***El fracaso escolar y el devenir subjetivo. Reflexiones sobre un caso.*** En prensa.

Waisberg, B. I. (1976). ***Manual de trabajos prácticos en la psicología Educativa.*** Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.