

01070
6
2ET

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA
DIVISION POSGRADO

El Niño con Problemas de Conducta Escolar.
Pautas de Apoyo para el Maestro

FALLA DE ORIGEN

T e s i s

que para optar por el grado
de
Maestría en Pedagogía
presenta:

Lucia Beatriz Quesnel Galván

Ciudad Universitaria, abril de 1995

1995





UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

INDICE

Palabras preliminares.....	1
Introducción y reconocimientos.....	6
Algunas consideraciones metodológicas....	15
Los niños que "se portan mal".....	27
Cuadros sinópticos de los diez casos.....	29
Caso núm. 7 : "Rolando".....	41
Conclusiones y recomendaciones para el maestro.....	79
Bibliografía.....	116
Anexo 1: "Reflexiones acerca de la dificultad para aprender a leer y escribir , como sintoma en psicoanálisis" (Caso núm. 8: Manuel).....	120
Anexo 2: Datos relevantes de UNICEF Estado Mundial de la Infancia, 1989.....	138
Anexo 3: Cruz, Marisela. "El proceso de valoración y diagnóstico en la psicosis infantil" en : Psicosis Infantil y Retraso Mental GRUPO TESEO, AMERPI, año1 , Vol. 1. México, 1989.....	153

Palabras preliminares.

Estimado maestro:

Si no me dirijo a usted, no tiene sentido mi trabajo. Esto que escribo ahora es un informe general del mismo, y debo entregarlo a las autoridades universitarias. Aún así el trabajo es para usted.

Vivimos un tiempo de escándalo. Así puede ser designado este momento que nos encontramos sufriendo todos. Recordemos que en el año de 1968 una generación estudiantil quiso tomar la voz y decir "eso no", como dijeron también los estudiantes en Francia, en Japón y en otros países del mundo que cuestionaron la herencia de los valores que dejaron dos guerras, la amenaza de una terrible tercera y los gérmenes de una nueva depresión económica que afecta ya de tal manera, que por lo menos causará la muerte por hambre y falta de atención elemental a siete millones de niños.*

Algunos jóvenes de entonces no sabíamos muy claramente de qué se trataba nuestra protesta. Muchos otros no fueron a las calles de la ciudad a gritar; se quedaron medio ajenos a todo lo que pasaba en su casa o en su escuela. Pero una inmensa mayoría estaba trabajando, produciendo el sustento de padres y hermanos, y la "riqueza" de la nación que nunca parece reconocerles su mérito. Y algunos de esos adolescentes, trabajadores del campo y las ciudades de entonces, son hoy maes-

* UNICEF. Estado mundial de la infancia. 1989. (Ver anexo 2).

tros de escuela. Es más, muchos que ya son maestros, en ese 68 aún eran chiquillos iguales a los que intentan hoy educar. Pero ese no querer los viejos valores, esa gran protesta del 68, esa inquietud de los últimos 20 años, nos atravesó a todos: Pensamos en la corrupción, los conocimientos de cartón encerrados a veces en las mismas ideas de principios de siglo, a pesar de la revolución o con pretexto de ella, la pobreza y hambre creciente de nuestro pueblo, los cada vez más y más niños que alimentar, vestir, educar, incluir en la vida productiva, la falta de empleo para todos... ¿Cómo enfrentar todo esto igual que en tiempos de Don Porfirio, de la Revolución, de Lázaro Cárdenas, de Díaz Ordaz? Algo distinto debe darse. ¿QUE?

Seguramente usted se lo ha preguntado. E intenta con todos sus esfuerzos que sus pequeños alumnos adquieran una nueva conciencia creativa para transformar esta Historia de México.

Pero hay ciertos niños que no parecen estar en posibilidades de adquirir esta conciencia. Esos que constantemente desafían las normas básicas de la convivencia humana; o algunos cuya incontrolable inquietud física les impide, no sólo adquirir conciencia, sino cualquier conocimiento, sabotajeo además el aprendizaje de todo su grupo. Por supuesto no me refiero a aquellos precoces contestatarios ante el autoritarismo absurdo, que pueden ser grandes revolucionarios. Sino a esos que llamamos "problema" porque padecen algo que nos es desconocido

y no es fácil ayudarles. Quizá cometan pequeños robos que al ser mayores pueden convertirse en grandes fraudes; a veces son prepotentes, agresores, insolentes o destructores que ahora dificultan nuestra labor pedagógica, pero mañana pueden continuar o empeorar el estado de cosas. Sin embargo, son niños. Y es responsabilidad suya darles otra perspectiva, para que esa energía impulse cambios favorables... ¿Hacia dónde?

Quizá nos ayude re-leer el hermoso Artículo 3o. Constitucional:

"La educación que imparta el Estado -Federación, Estados, Municipios-, tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de solidaridad internacional en la independencia y en la justicia: [...] el criterio que orientará dicha educación[...]

... a) Será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo...

... c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar

los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de sectas, de grupos, de sexos o de individuos".

Y leamos también algo de la "Ley Federal de Educación: Capítulo I. Artículo 5o.: La educación... tendrá las siguientes finalidades:

... XV. Promover las actitudes solidarias para el logro de una vida social y justa; y...

XVI. Enaltecer los derechos individuales y sociales y postular la paz universal, basada en el reconocimiento de los derechos económicos, políticos y sociales de las naciones".

Aquí podemos encontrar parte de la respuesta, pero también en estos verdaderamente nunca bien ponderados párrafos de nuestra Constitución Política y de la Ley Federal de Educación encontramos el primer fundamento para esta investigación. Mas aún en este momento histórico en el que se intenta combatir estructuras corruptas; en el que una amplia gama de valores aprendidos en nuestra infancia parece perder sentido... en este, repito, "tiempo de escándalo".

Y mientras procuramos, con esfuerzos de diversa índole, construir una sociedad mejor, las nuevas generaciones atraviesan su infancia y su primera juventud esperando encontrar los nuevos valores.

Por ello no podemos esperar. Nos toca a nosotros, los pedagogos de hoy, educar a esos niños para crear su nueva conciencia.

Nuestras palabras y acciones, nuestras emociones, nuestro compromiso social y todas las formas ocultas o evidentes de expresarnos, transmiten valores. ¿Cuáles deben realmente ser éstos? "Solidaridad y justicia" parecen estar claros, pero ¿cómo garantizarlos a futuro? ¿Cuál será su significado cuando haya pasado este tiempo nuestro? Ante la dificultad de responder prefiero sugerir el dar a esas generaciones la oportunidad de crear sus propios valores, darles una "capacidad valorativa". Para ello me he propuesto el presente trabajo.

Lucía Quesnel.

I. INTRODUCCION Y RECONOCIMIENTOS.

Primero quisiera hablar acerca de algunas vicisitudes del proceso de investigación, lo que espero sea útil para entender el esfuerzo que significó, pero también las satisfacciones de crear para usted, maestro, y para nuestros niños mexicanos.

Tengo diversos reportes y trabajos, así como apuntes informales realizados a través de esta experiencia de investigación para distintos foros: Mi maestría en Pedagogía, un simposio acerca de la práctica profesional del psicólogo, discusiones sobre problemas de aprendizaje, la introducción a la primera versión del proyecto, entre otros. Todos mencionan problemas metodológicos en el sentido más "vulgar" del término. Es decir, problemas que en uno u otro momento aparecían como obstáculos para el avance concreto del trabajo. Los problemas propiamente llamados "metodológicos" que tienen que ver con el enfoque teórico desde el que se intenta la aprehensión de la realidad, tendrían que discutirse en otro nivel. Pero aquí más bien deseo plantear todo lo demás: Lo que sucede en un camino que se recorre por primera vez porque se está construyendo un conocimiento, tal como fue posible en esta circunstancia específica.

Entre los papeles que menciono arriba está nada menos que mi diario íntimo. Y sin temor a confundirme, empezaré la exposición de estas vicisitudes por aquí: Por la intimidad que de-

be dejar de serlo hasta cierto grado, porque mi compromiso de trabajo así lo exige, a fin de que se comprenda uno de los principales problemas que en cualquier investigación social es ineludible: La inseparabilidad sujeto-objeto.

Esta ha sido una experiencia difícil, larga, muy torturante afectivamente, en la que ocurrió un hecho muy común: Queriendo descubrir, como todo investigador con inquietud anhela: "ALGO" (no sólo cumplir formalmente), siento que en cierto modo ese "algo" se parece al hilo negro. Al menos la solución a los problemas que he planteado parece lejana. Y ello no deja de resultar frustrante, a pesar de que tanto trabajo tiene que dar algún fruto, por insípido que parezca.

Entonces, esté o no permitido por cierta "etiqueta" (y sé que hasta aplaudido por otra), en cuanto a la presentación de un reporte de investigación, diré estas intimidades por dos razones: Una, que los maestros lectores del presente trabajo que se atrevan a investigar algo encuentren una experiencia que les haga sentir menos solitarios. Y otra: Parte del rigor de este reporte consiste en decirlo todo, lo que puede hasta darle un sentido nuevo al concepto mismo de "rigor".

En este trabajo sufrí: Vi en él comprometidos asuntos vitenciales muy profundos, y fue imposible pasar por alto este hecho, pues para no abandonar la investigación bajo cualquier pretexto -dar clases, leer otras teorías, cambiar de estrategia

metodológica o hasta irme al extranjero- tuve que exponer mis asombros, temores y conflictos en muchas ocasiones a mi psicoanálisis personal. El enfrentarme con la problemática de fondo de un niño que simplemente es insoportable para su maestro, tocó necesariamente a la niña que fui y que permanece en mi vida de todos los días aunque ya sea "señora que investiga". Eso a pesar de que mi historia personal no se parece en realidad a la de ninguno de estos niños, pues yo no recuerdo haber sido reportada por 'mala conducta'. De todos modos a cierto nivel no pude evitar la identificación.

Pero lo importante, es que se sienta que cuando alguien está trabajando en una investigación, tiende a angustiarse mucho y esto a veces le impide, no sólo descubrir algunas verdades, sino avanzar aunque sea en decir falsedades, o simplemente banalidades que parezcan importantes. Con esto, me doy cuenta, yo me comprometo a no hacer tal cosa, porque se supone que ya hice conciencia de lo que es sólo apariencia y lo que es profundo en los niños transgresores. Y eso me tomó, aunque me de vergüenza decirlo, más de tres años. No creo exagerar si digo que estos años han sido, recordando otros de mi infancia, de los más difíciles de mi vida. Tengo que agregar, que de no ser por el ambiente afable de apoyo y tranquilidad en el que -a pesar de la situación económica y los conflictos políticos de la UPN* pude trabajar, esta investigación no hubiese llegado a ningún laço.

* Institución en la que realicé este trabajo.

Hay varias cuestiones que he de explicar acerca de las dificultades que tuve que enfrentar, aparte de mi bajo umbral de defensa ante las emociones intensas: Las condiciones en que se hizo el proceso de investigación, lo que estudié, los contactos con los maestros, los niños, las escuelas, los padres, los que me preguntaban sobre mi trabajo, los que me exigieron productos, lo que esperé y lo que obtuve en diversos sentidos. Creo que lo explicaré en ese orden.

Comencé el trabajo en el 84, con buen presupuesto, mucho optimismo y un cubículo grande con muy bonita vista; aunque después lo cambié por otro igual con vista hacia el concreto gris, pero cerca de compañeros que estimo y de Josefina Mora, la señora secretaria que ha pasado todo en limpio y que me ha apoyado más que nadie con su trabajo, su preocupación, su amistad y cariño, y sus correcciones a veces hasta en las bibliografías en inglés.

Se me concedió todo el material que solicité, con el que trabajaron los niños; y lo que pude lo llevé de mi casa, como cojines, carteles, una bandeja, cortinas nuevas, una repisa para los juguetes, etc.

Se me ofreció, en caso de necesitarlo, el apoyo de ayudantes de investigación. Al principio, con esta categoría. Después -es decir dos años después- podrían haber sido estudiantes en Servicio Social. Intenté recibirlos, pero para ayudarme no ha-

bía nadie realmente dispuesto, sobre todo por el tipo de preparación que yo requería y el interés que habían de tener quienes trabajaran conmigo en al menos una de dos cuestiones: Lo referente a la moral y/o al psicoanálisis. Cuando hubieron programas de Servicio Social se presentaron algunos candidatos, pero lo más que podían hacer eran fichas o registros de observación, puesto que el trabajo de entrevista y relación con los niños era delicado y tenía que ser yo personalmente quien lo hiciera. Nadie pudo entrar. Yo misma necesité asesoría para trabajar los casos, y esa, por cierto fue la primera dificultad de presupuesto.

Pedí asesoría, o 'supervisión' como le llaman los psicoanalistas. Las personas capacitadas cobran -y bastante- por darla. En la UPN no había nadie que realmente estuviese posibilitado a ese nivel entonces. Después entró a trabajar el Dr. Octavio Chamizo, quien ya no trabaja aquí, pero el tiempo que estuvo me apoyó mucho, continuando con la asesoría que me había dado antes, cuando trabajaba en el CISE (UNAM) para trabajar en el proyecto de la investigación. Sin embargo, el primer año me sentía verdaderamente perdida. Pedí presupuesto para la supervisión y no pudieron concedérmelo. Como lo necesitaba mucho, pues de veras no sabía qué hacer ya en la práctica con los síntomas de los niños, pagué de mi propia bolsa. Para dar una idea, ahora, terminando 1988, se pagan entre veinticinco y cuarenta mil pesos por supervisión. Posteriormente, una persona

muy valiosa se prestó a ayudarme en forma gratuita, dado que se trataba de una investigación institucional: Ella es la Dra. Lidia Agazzi, con quien supervisé los últimos casos y tuve la oportunidad de revisar los anteriores. No trabajé con ella problemas teóricos, ni acerca de las conclusiones que se pueden extraer de lo planteado, pero sí los diagnósticos y las necesidades de los niños, en lo que se refiere a terapia. Las redacciones las hice yo sola, pues no quise abusar del tiempo que la Dra. Agazzi podía dedicarme. De modo que todo error, leve o garrafal, es de entera responsabilidad mía.

Debo reconocer también que las posibilidades que he tenido de estudiar y prepararme en el campo del psicoanálisis han contribuido significativamente a la comprensión de lo que sucede con estos niños. Muy importante fue en este sentido el seminario que durante cinco años consecutivos llevé con la Dra. Silvia Bleichmar sobre teoría y práctica del psicoanálisis de niños. También los dos semestres que tomé del Curso Superior de Psicoanálisis en el Centro de Investigaciones y Estudios Psicoanalíticos que dirige el Dr. Néstor Braunstein.

Una vez que tenía asegurada la asesoría, inicié la búsqueda de los sujetos para el trabajo empírico. Elaboré cartas que envié a las escuelas cercanas a la UPN (en la zona sur, Delegación Tlalpan del D. F.). Como puede parecer obvio, a ningún maestro le interesa participar o hacer que sus alumnos participen como "conejiillos de indias" en una investigación. De-

sean diagnóstico, terapia, solución a los problemas que les presentan los alumnos, pero de ninguna manera quieren exponerlos con personas desconocidas (y por supuesto hacen bien). Entonces, como es de suponerse, no recibí a ningún niño. Cambié de estrategia: Solicité a maestros-alumnos de la UPN que colaboraran conmigo. Así llegaron cuatro de mis pequeños sujetos. El resto de los niños llegaron gracias al apoyo de dos maestras que confiaron en mí. Debo agradecer muy especialmente, en este sentido, a la Maestra Graciela Villanueva por su generosa colaboración, no sólo en esta investigación sino en todo lo que se refiere al bienestar de los niños.

Pero hay algo que decir también sobre los padres que participaron en este trabajo: La mayor parte de ellos (al menos las madres) se mostraban preocupados o angustiados por sus hijos. Es interesante observar -sin embargo- que esta preocupación se refería más a otros síntomas que a la conducta transgresora directamente o en todo caso a las consecuencias indirectas de la misma, como las excesivas molestias que les ocasionaban, o el rechazo social. El significado más profundo de esto será discutido en las conclusiones, pero lo importante aquí como problema de método, es que la "mala conducta" era generalmente reportada por el maestro; no por el padre, por lo que surge la pregunta: ¿Es legítimo trabajar sobre lo que no se consulta? Parecería innecesario aclarar que todo mundo lo hace. El médico, el mecánico o el investigador muy frecuente-

mente buscan la causa en otro lugar distinto a aquél en el cual aparece el fenómeno o problema, (siempre y cuando se trate de un profesionalista honesto). Pero en psicoanálisis la forma de abordar los problemas es más compleja aún. Se parece un poco a la acupuntura china desde la cual en la aparición de un síntoma está comprometido todo el organismo y el equilibrio de su energía. Si un niño llega a consulta enviado por su maestro por "mal comportamiento", pero además su padre o madre trae una particular preocupación, no podemos pensar en atacar una u otra cuestión. Es necesario investigar la estructura global en la que se insertan ambas y ubicar su lugar. Esto, únicamente para hacer el diagnóstico. Para tratar el problema es necesario hacer el encuadre clínico, disponer del tiempo necesario para programar una terapia con un horario estricto, especificar las condiciones económicas del tratamiento, posibilitar en todos sentidos la obtención del material, tener una supervisión constante, estar como terapeuta en psicoanálisis personal (o haberlo concluido) y desde luego, tener a disposición un espacio en el que pueda llevarse a cabo el trabajo terapéutico. En el caso de esta investigación no fue posible reunir todas las condiciones anteriores, de modo que nos quedamos con el diagnóstico únicamente, excepto en dos de los casos, que atendí en forma particular.

Como no es posible incluir aquí todos los expedientes, incluyo sólo uno como ejemplo del desarrollo del trabajo. El

resto se expone sólo en síntesis como un cuadro sinóptico.

A continuación presentaré algunas consideraciones metodológicas que justifican el procedimiento con el cual llevé a cabo el trabajo empírico, así como los resultados de éste, expuestos en el último capítulo.

II. ALGUNAS CONSIDERACIONES METODOLOGICAS.

a) Generalidades.

Habiendo esbozado el porqué del estudio de los mecanismos del inconsciente para explicar la constitución de lo que es denominado "capacidad valorativa", plantearemos algunos aspectos en torno a la delimitación del objeto del presente estudio.

Cuestionando la concepción de Piaget, Kohlberg, Berkowitz y otros psicólogos que han estudiado el desarrollo moral, hemos planteado la teoría psicoanalítica, pues aquellos estudios se basan generalmente en la suposición de que la moral se construye en estructuras a la manera de la inteligencia, tal como la observara Piaget. Basamos este cuestionamiento en la premisa teórica de que cierta estructura del aparato psíquico determina la moral con independencia de la maduración en otras áreas.

El objeto consiste en buscar, mediante un enfoque clínico-psicoanalítico, los factores que constituyen el aparato psíquico, específicamente en cuanto a la aparición del superyó y, por tanto de las funciones psíquico-socializantes en los escolares reportados.

A diferencia de otros estudios sobre la moral y su posible desarrollo en el marco educativo, no tomamos partido por un código particular de "normas fundamentales" para la convivencia social. Ese sería un trabajo legislativo hasta cierto

punto, y la tarea educativa debe diferenciarse de lo que se pretende señalar: Si bien el educador transmite necesariamente un código (representaciones e ideología), no es cuál código debe transmitir lo que se ha buscado. No estudiamos valores, sino capacidad valorativa.

Intentaremos diferenciar el camino seguido de otros posibles, y el motivo de la selección en este sentido. Si utilizáramos por ejemplo, el método del análisis conductista, planteáramos la capacidad valorativa como resultante de estímulos condicionantes. En ese marco funcionalista, diríamos que el hecho de reforzar negativamente una conducta "indeseable" podría bastar para evitarla; pero que es más favorable si extinguimos el estímulo gratificante.

Podríamos utilizar dos tipos de modelo: Uno experimental, con grupos de control para aplicación de estímulos diversos; estableciendo correlación se extraerían resultados. O podría obtenerse una estadística con muestras de niños que actúan de cierto modo, rastreando los métodos educativos de padres y maestros, tomando como variable independiente los reforzamientos implícitos en los mismos (vbg. premios y castigos específicos). La hipótesis de trabajo sería que de este modo se condiciona la moral.

Sin embargo, quedarían algunos pendientes sin resolver: ¿Qué originó el condicionamiento de la conducta indeseable?,

¿No significará algo clave para otra área del desarrollo infantil? Si se modifica la conducta, ¿no permanecerá intacta la génesis problematizadora?, ¿cómo se compone ésta?, ¿qué otras consecuencias tiene además de la conducta observable? Desde luego, los estudiosos de otras disciplinas podrían preguntar también ¿por qué, para quién, en qué circunstancias es "indeseable" una conducta?, ¿qué es la "indeseabilidad"? ¿o el deseo?, ¿a qué nos referimos con este término?, ¿quién tiene el poder de desear tal o cual conducta?, etc.

Pero en este trabajo nos preocuparon otras cuestiones respecto a la aparente conducta transgresora de los sujetos: ¿Qué relaciones ocultas conforman el patrón así manifiesto?, ¿desde qué situación psicoafectiva actúa el sujeto? Parece evidente que los caminos sugeridos no responderían.

El esquema teórico formal que se utilizó en este trabajo parte del estructuralismo psicoanalítico, aunque desde un enfoque dinámico son cuestionadas algunas de sus posturas, seleccionando el ámbito que pueda servir como explicación.

Ya hemos aclarado que el estructuralismo psicogenético en cuanto al desarrollo moral no toma en cuenta las relaciones ocultas de la realidad intrapsíquica, razón por la cual no podemos trabajar desde esta teoría.

Sin embargo, en tanto corte epistemológico tomaremos el

método estructuralista para aprehender las conexiones de esa realidad interna que, desde nuestro punto de vista, determina la moral. Partiremos de la estructura teórica de la capacidad valorativa en el contexto del aparato psíquico. De alguna manera nos referimos al Edipo, y buscamos si dentro de esta estructura caben todos los esquemas, o si aparece alguna negatividad al respecto. Es decir, si no se ha constituido el super-yó en el sujeto estudiado, mediante la metáfora paterna ¿qué sucede con relación a la vida moral del niño? ¿Existen niños cuya simbolización representa declinación del Edipo o plena latencia, y sin embargo, su conducta transgresora resulte insoportable para el medio? En estos casos habrá que tomar en cuenta otros elementos teóricos, también de psicoanálisis (Melanie Klein, Winnicott) para ampliar la concepción de "sujeto moral".

Este trabajo intenta reconocer de algún modo, la complejidad de la estructura en que funciona la capacidad valorativa, identificar algunos elementos en la pluralidad de esas relaciones y señalar los imprescindibles a conocer por el educador de escolares, ya que los niños a esa edad tienen características que, según planteamos, les hace susceptibles de transformación en cuanto a su capacidad de valorar.

A continuación explico las circunstancias y características del trabajo empírico:

El estudio se hizo con diez sujetos consignados por su maestro como niños "problema" o "que se portan mal". Los niños cursaban algún grado de educación primaria, entre el primero y el sexto, y su edad fluctuaba entre los siete y los once años. En realidad, de los sujetos con quienes se trabajó nueve son varones y la última es una niña, cuyo caso es el único no reportado por ningún maestro. Se trata de una observación cercana con datos obtenidos de manera informal.

Los reportes de los maestros son breves, y comunican tan solo datos muy generales de lo observado, respetando literalmente sus palabras. No se intentó extraer más datos, pues la mayoría de los profesores, como es de esperarse, tienden a buscar explicaciones acerca de los motivos de la conducta de sus alumnos. Procuramos evitar incluir comentarios que pudieran influir de manera prejuiciosa en el diagnóstico. Dado que nos interesaba la ~~estructura~~ inconciente de los niños, se puso mayor atención al discurso de la madre o los padres y al juego libre. En algunos casos se aplicaron pruebas, cuando existía duda respecto a la madurez intelectual o psicomotriz, como circunstancia colateral a la "mala" conducta. Su salud física era la comúnmente aceptada como buena,* admitiéndose que sufrieran con cierta frecuencia trastornos respiratorios o gastrointestinales, o enfermedades benignas comunes en la infancia. (Algunas de éstas se interpretaron como parte de la sintomatología psicósomática).

* Según historia clínica reportada por la madre.

El trabajo empírico consistió en registrar las simbolizaciones y los discursos del niño en el juego, haciendo el diagnóstico acerca de la aparición o no de la estructura edípica, mediante la descripción de las características expresadas en los dibujos, el discurso de los padres o la madre, y las horas de juego libre.

El registro se hizo mediante un diario de trabajo en el que se anotó con todo detalle lo ocurrido en cada entrevista, sesión de dibujo o juego. En algunas ocasiones se apuntaron observaciones o entrevistas realizadas fuera de consulta y de cualquier encuadre. Esto se hizo cuando se consideró que la situación registrada podía aportar mayor luz para el estudio. De hecho, un caso completo (Lina) se incluyó de esta manera, tomándose en cuenta observaciones de circunstancias y entrevistas casuales, a cuyo registro, de tipo etnometodológico,^{*} se le atribuyó formalidad para los fines de este trabajo de investigación.

* El registro etnometodológico es un procedimiento principalmente utilizado en antropología, iniciado por Garfinkel (ver bibliografía) y cuya finalidad primordial es tomar una información acerca de la conducta de los sujetos o de situaciones determinadas que se manifiestan en la vida cotidiana. Esto facilita, en un momento dado, el hallazgo de rasgos esenciales del o los sujetos que no se observan a simple vista.

Cada sesión de trabajo tuvo duración de una hora, ya fuera entrevista, sesión de pruebas o dibujos, o de juego libre.

Se trabajó en mi cubículo, que acondicioné como consultorio. Es un espacio amplio, con buena luz y ventilación. Introduje, además de mi escritorio, una mesita y una silla infantil, dos cojines, algunas ilustraciones para ambientar el lugar para los niños y la caja de juguetes que incluía lo siguiente:

Para todos los niños:

- Un títere "monstruo".
- Una familia de muñequitos (papá, mamá y varios "hijitos", casa y muebles con televisión).
- Un fantasmita de trapo.
- Un "hombre elástico".
- Una pistola de plástico.
- Una caja de muñecos "poni-pon".
- Un camioncito.
- Un kaleidoscopio.
- Matatenas.

Para cada niño:

- Una caja de barras de plastilina.
- Un cuaderno de dibujo.
- Una caja de colores (crayolas).
- Un lápiz.

Además (para los varones):

- Otros dos carritos, una aeronave y un trenecito.
- Un juego de homrecitos de plástico con caballos.

Para niñas (no se utilizó):

- Un juego de trastecitos.
- Un muñeco con cuna y biberón.
- Peine y cepillo en estuche de tocador.

Aunque se hizo alguna diferenciación entre juegos de varones y niñas, los otros juguetes estaban a la vista por si alguno del sexo opuesto quería utilizarlos. Empero, no hubo ninguna niña en sesión, y los niños todos utilizaron únicamente los juguetes de la caja para varones.

En algunos de los casos se utilizaron las pruebas psicométricas:

- Prueba Gestáltica de Apercepción Infantil de L. Bender.
- Frostig.

Proyectivas:

- C. A. T. (Prueba de apercepción infantil).
- H. T. P. (Casa, árbol, persona).
- Figura Humana.

Quizá sobre decir, pero valga para fines del mencionado

rigor, que todos los nombres utilizados en los expedientes son seudónimos; y que algunas de las circunstancias descritas son ligeras modificaciones de la realidad a fin de no poner en riesgo el estricto secreto de la identidad de los sujetos involucrados.

b) Expectativas.

Hablaré primero de las expectativas que mostraron los niños que participaron en la investigación. Es necesario hacer ver que como parte de los obstáculos a vencer aquí, aparecen varias expectativas que tenían que ver con la manera o maneras en las que habían sido tratados con anterioridad. Los niños esperaban regaños, inculpaciones, castigos, condenas. Otros decían que "venían a perder tiempo haciendo dibujitos" o que ya "se iban a portar bien". Desde luego, la imagen del ambiente clínico ver a una psicóloga (psicoterapeuta, psicoanalista, psiquiatra, psicopedagoga, etc.) es de venir a curarse porque se está enfermo o "loco", como podemos ver directamente, por ejemplo, en el caso de Roberto. El temor a aparecer como el loco, que traduce otro, más profundo, de sentirse o volverse el loco, está manifiesto también en algunos niños. Es necesario, como parte del encuadre, hablar acerca de esas cosas, muchas veces no dichas porque aparecen junto a un pensamiento mágico omnipotente, por el cual el niño teme que pensar y decir produce lo temido. También, desde luego, aparece el prestigio que hoy día tiene en cierto ámbito la visita al

"psicólogo" para ser auxiliado en problemas emocionales; de modo que mencionar que detrás de la consulta hay temor a la locura puede parecer algo ridículo. En todos los casos lo indicado es explicitar y simbolizar estos temores, para hacer más fácil, cuando se requiere, la tarea terapéutica.

Desde luego, otros niños, al igual que sus padres, llegaron con la expectativa de que se les "curara" de aquello que les hace ser "niños malos". El papel del psicólogo aparece entonces como una especie de 'exorcismo'. Es posible que en tal caso llegue a dar un buen resultado el solo hecho de haber consultado. Por una parte, porque el niño ha sido atendido de manera especial. Esto, sobre todo cuando su problemática está ligada a la depresión por ausencia o desatención de los padres. O, por otra parte, el solo hecho de que una madre muy "pegada" al hijo acuda a un tercero a preguntar sobre cómo actuar (aunque no lo haga explícitamente), produce ya cierto corte, que el aparato psíquico busca ya para terminar de constituirse adecuadamente.

Las expectativas del niño son muy importantes de tomar en cuenta, no sólo en el trabajo clínico, sino en cualquier tipo de interacción que se tenga con él. Podemos ejemplificar esto con lo implicado en las investigaciones de Emilia Ferreiro acerca de la adquisición de la lengua escrita: *Ciertas expectativas de los niños pueden aparecer como obstáculos para el aprendizaje de la lectura y la escritura; (aunque en esa pers-

* Ferreiro, Emilia y Colab. Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. SEP, México, 1979.

pectiva puede tratarse de pre-supuestos lógicos del sujeto). Una de ellas sería cuando un niño espera que las palabras escritas sean representaciones directas del objeto cuyo nombre se pone ahí, en lugar de representar los sonidos que forman la palabra que a su vez representa al objeto referente.

Con esto concluimos este apartado sobre algunas expectativas de los actores más directos de la investigación. Ello aún sin tomar en cuenta todas aquéllas que yo, como sujeto-investigador he tenido; las cuales sin duda pueden convertirse en obstáculos epistemológicos.

Y algunas otras expectativas son semejantes a aquéllas que antes llamé "de quienes me preguntan por mi trabajo y quienes me exigieron productos": Los compañeros, el Jefe del Area de Investigación, así como otros investigadores, colegas, maestros y amigos. Todos suponen que lo aquí contenido puede ser en cierta medida una solución para algunos problemas. ¿Cuáles? Por ejemplo, de disciplina escolar, de "control" de niños muy transgresores, o aumentar al menos los instrumentos del maestro que tiene que enfrentarlos.

He de decir, una vez más, que en un principio pensé obtener un avance teórico respecto al psicoanálisis. Lo que concluyo no supone avance alguno. Sin embargo, respecto a lo dicho hasta ahora por los investigadores del llamado "desarrollo moral" del niño creo que sí hubo una expectativa que pudo cumplirse.

Por último, como este trabajo lo dirijo principalmente a los maestros, tengo la expectativa de que las conclusiones del mismo les haga meditar un poco más acerca de la conducta de esos niños y cómo pueden ser apoyados. En cuanto a lo que con esto pueda ofrecerles, serán ustedes quienes tengan que decirlo después de concluir la presente lectura.

III. LOS NIÑOS QUE "SE PORTAN MAL".

(Diez casos).

Como ya hemos dicho, resulta imposible, por falta de espacio, incluir los diez expedientes y diagnósticos completos, de manera que se elaboraron cuadros sinópticos que presentan una síntesis muy breve en la cual se intenta dejar claros los puntos principales que se observaron y analizaron en el siguiente orden: En la parte superior, se consignan los datos del caso, número, seudónimo, edad y motivo de consulta. Luego, en primer término tenemos una columna con el resumen de lo reportado por el maestro o la maestra del niño; en segundo lugar los datos relevantes del discurso materno y/o familiar descrito principalmente por las frases más significativas del discurso mismo, con la intención de respetar su estructura en un marco psicoanalítico. Después de esto se apuntan los síntomas que destacan, y en seguida, las observaciones hechas en las sesiones para diagnóstico. Los puntos básicos para llegar al mismo están en la siguiente columna. Dadas las ideas de las que partí, desde las cuales esperaba encontrar fallas en la metáfora paterna, propongo algunos rasgos observados que pueden referir la fenomenología de una estructura perversa. No obstante, como veremos en las conclusiones, sólo algunos de los casos pueden especularse como posibles pronósticos de perversión. Por último explico las indicaciones dadas a la familia de cada niño.

No fue posible hacer sino un breve seguimiento posterior de uno de los casos, el cual es el que decidí incluir completo, para ilustrar con detalle cómo se hizo el trabajo de análisis y diagnóstico. En las conclusiones del presente trabajo, me extiendo más en los resultados y su relevancia para esta investigación.

Incluyo como anexo, al final del trabajo, las reflexiones que surgieron de uno de los casos, porque creo que pueden ser una aportación valiosa para la teoría pedagógica en relación con el psicoanálisis. Dichas reflexiones tratan sobre la dificultad para aprender a leer y a escribir como síntoma en psicoanálisis.

CUADROS SINOPTICOS

Caso No. 1. Seudónimo: Javier. Edad: 10 años. Motivo de consulta: "Se porta mal en la escuela".

OBSERVACIONES DEL MAESTRO(A)	DATOS RELEVANTES DEL DISCURSO MATERNO Y/O FAMILIAR	SINTOMAS	OBSERVACIONES EN SESION	PUNTOS BASICOS PARA EL DIAGNOSTICO	FENOMENOLOGIA PERVERSA	INDICACIONES
<p>Se escapa de la escuela. Es contestón. Molesta a otros. Se ríe escandalosamente. Es muy inteligente.</p>	<p>Tía: Historia extraordinaria sobre herencia criminal, falso padre, crueldad con los animales. (Contradicción con datos que da la madre). Toma dinero. Parto: falta de oxígeno. Seis años: dos operaciones con anestesia total. "Es muy guapo, se siente el más hermoso". "Es cínico". Padre: 30 años mayor que madre, indiferente al hijo. Inculpación a la maestra: "Es muy inteligente".</p>	<p>Nerviosismo, inquietud física, voz monótona, cleptomanía.</p>	<p>"Le hacen enojar las mujeres". "Otros le tienen envidia". Pregunta de cómo y dónde adquirí objetos. Gestos de la madre que muestran complacencia a sus "maldades". Tono de voz fuerte, monótono Muy alto para su edad.</p>	<p>Historia oculta: posible padre criminal : muerto. Rasgos hiperquinéticos Complicidad y ocultamiento por parte de la madre. Preguntas sobre el propio origen.</p>	<p>Escapatoria de la escuela. Miente. Insolencia y cinismo. Madre que sonríe al relatar sus "maldaes". Robos.</p>	<p>Lo indicado es terapia de binomio madre hijo y psicoanálisis para el niño.</p>

Caso No. 2. Seudónimo: Arturo. Edad: 8 años. Motivo de consulta: "Mal comportamiento en la escuela".

OBSERVACIONES DEL MAESTRO(A)	DATOS RELEVANTES DEL DISCURSO MATERNO Y/O FAMILIAR	SINTOMAS	OBSERVACIONES EN SESION	PUNTOS BASICOS PARA EL DIAGNOSTICO	FENOMENOLOGIA PERVERSA	INDICACIONES
<p>Roba insignificancias. No pone atención. Pide a la maestra: "Ordénemelo". Es "saltimbanqui" e incontrolable.</p>	<p>"No hay una sola muchachita que no haya molestado". Es nervioso. "La maestra le dice que se calle cuando me está explicando". "Su papá por cualquier cosa lo regaña". "Le llego a dar un manazo". "A mi me gusta que sea abusado". "Uno está bien desorientado; yo creo que el problema está en mí". Tuvo sarampión y estomatitis, tenía un olor tremendo en la boca, no se soportaba. Pecho hasta los tres años, moría "como puñalitos". "Hablo abiertamente delante y detrás de ellos". Muere abuela, después sobreviene aborto. "Oyen que le digo al hermano que tiene la culpa. El se desmayó en el velorio". "Arturo estaba fastidioso. Vete ¿quieres que me enferme y tenga problemas?".</p>	<p>Cleptomanía. Falta de atención. Inquietud física.</p>	<p>C.A.T. "Los pollos se murieron porque ya no tenían que comer. Ganó el oso. El león se comió al ratoncito con todo y todo. Al leopardo le goteaba la baba por la sangre, digo por el hambre que tenía. Aunque no tenga sirvientes yo solito me voy a hacer la comida. Perritos: Tres, dos, uno".</p>	<p>Padre presente (metafóricamente también). Identificación con padre voraz. Fuerte depresión no elaborada ni sostenida por los padres.</p>	<p>Robos. "Afán" de molestar a los compañeros.</p>	<p>Podría darse una terapia breve para elaborar el duelo y la culpa por las muertes recientes. Un psicoanálisis permitiría resolver el Edipo sin tanto temor al castigo paterno.</p>

Caso No. 3.

Seudónimo: Roberto.

Edad: 8 años.

Motivo de consulta: "Mala conducta en la escuela".

OBSERVACIONES DEL MAESTRO(A)	DATOS RELEVANTES DEL DISCURSO MATERNO Y/O FAMILIAR	SINTOMAS	OBSERVACIONES EN SESION	PUNTOS BASICOS PARA EL DIAGNOSTICO	FENOMENOLOGIA PERVERSA	INDICACIONES
<p>Es muy agresivo y violento en el salón de clases. Cambia letras. Violento. "La mamá dice que el papá le pega". Han propuesto llevar al papá al psiquiátrico. "Responde favorablemente cuando le doy cariño, pero se da cuenta cuando es una farsedad". Es faltista, pero nunca da una justificación. Desarrollado para su edad. "Cuando como se queda junto a mí y no se va".</p>	<p>Inquieto, travieso. Sano. Quinto de seis hermanos. "Siempre he querido tener una niña". "Una vez se cayó cuando me desmayé y se privó. Estuvo internado una semana". Carencias económicas graves. Duermen con padres. A veces Roberto duerme con ella o con su padre. Le hace maldades a su hermano. "Sólo he tenido varones y como quería una niña ... me daba miedo que pasara algo al nacer el niño... algún retraso en su cabecita". "Me ha golpeado mi esposo. Cuando toma no se lleva bien conmigo". El papá juega con ellos y les da lo que piden. "Me da pendiente que esté malo o loco. No lo he llevado. Los hermanos se sienten mal porque ahí hay niños locos".</p>	<p>Agresividad. Anorexia. Dislexia. Enuresis.</p>	<p>"Faltan dientes" (en figuras humanas). "En el árbol hay un pajarito y un nidito. Un perro amarrado junto". Pajaritos encerrados. Se repite este dibujo.</p>	<p>Temor a la locura. Padre alcohólico: arbitrario, golpeador, impredecible. Madre deseante, pero metáfora paterna debilitada. Probable presencia de la escena primaria. Ansiedad de muerte por fantasía o realización del incesto.</p>	<p>Hostilidad. Nunca justifica faltas.</p>	<p>Tratamiento necesario para elaborar temor a la locura y simbolizar conflicto edípico a fin de evitar desestructuración psíquica.</p>

Caso No. 4. Seudónimo: Rubén. Edad: 9 años. Motivo de consulta: "Mal comportamiento en la escuela".

OBSERVACIONES DEL MAESTRO(A)	DATOS RELEVANTES DEL DISCURSO MATERNO Y/O FAMILIAR	SINTOMAS	OBSERVACIONES EN SESION	PUNTOS BASICOS PARA EL DIAGNOSTICO	FENOMENOLOGIA PERVERSA	INDICACIONES
<p>"Cuando se le llama la atención parece que no oye absolutamente nada".</p> <p>No quieren jugar con él porque a veces le han encontrado cosas de otros niños.</p> <p>Casi no hace nada en clase.</p> <p>"Pienso que tiene problemas en su casa. Su mamá tarda en venir y cuando viene se ve muy angustiada".</p> <p>Dice la señora que lo están atendiendo.</p>	<p>Rebelde, inquieto, juguetón.</p> <p>"Desde que me divorcié ha ido con psicólogos".</p> <p>"La maestra dice que toma cosas y una vez si le encontré".</p> <p>Hasta cierto punto ha sido muy protegido.</p> <p>Grosero y desobediente, siempre rezonga.</p> <p>Pasa por alto la autoridad.</p> <p>Va con los de más edad, y luego entre varios lo golpean.</p> <p>Está etiquetado en la escuela.</p> <p>No juega como debe ser, no mide su fuerza".</p> <p>"¿Con quién vive tu papá, hijo? Toma ansiolíticos.</p> <p>"¿Qué esperan que yo haga al respecto?"</p> <p>Tiene una hermana, "son muy independientes".</p> <p>Se sabe hacer de comer él solo, no hay problema.</p> <p>Padre: "Yo estoy con ellos dos de cada quince días. Es más positivo cuando están conmigo".</p> <p>"A veces desea mentir".</p> <p>"Siempre fue flojo".</p> <p>Madre: "Los cuida mi mamá, a veces mi abuelita les hace la comida".</p>	<p>Piromanía.</p> <p>Cleptomanía.</p> <p>Bulimia y anorexia alternadas.</p>	<p>Extrema pasividad, silencio.</p> <p>"A veces como y a veces no: espero a mi mamá".</p> <p>Antes de cualquier respuesta mira a su mamá.</p> <p>"Mi familia es feliz".</p>	<p>Falta de límites.</p> <p>Ausencia de ambos padres.</p> <p>Padre con vida de estudiante.</p> <p>"Manoseo" terapéutico.</p> <p>Demanda de auxilio por parte de los padres para poder serlo.</p> <p>Ansiedad de muerte.</p> <p>Posible autoestimulación para mantener la vida en un ambiente sombrío del hogar.</p> <p>Celos de hermanita.</p> <p>Distanciamiento depresivo de la comida.</p> <p>Deseo de familia feliz.</p>	<p>Insolencia.</p> <p>Mentiras.</p> <p>Pequeños robos.</p>	<p>En vista del exceso de manoseo terapéutico se sugiere respeto al tratamiento actual y se da opinión acerca de la necesidad de mayor atención materno-paterna.</p>

Caso No. 5.

Seudónimo: Oscar.

Edad: 10 años.

Motivo de consulta: "Mal comportamiento en la escuela".

OBSERVACIONES DEL MAESTRO (A)	DATOS RELEVANTES DEL DISCURSO MATERNO Y/O FAMILIAR	SINTOMAS	OBSERVACIONES EN SESION	PUNTOS BASICOS PARA EL DIAGNOSTICO	FENOMENOLOGIA PERVERSA	INDICACIONES
<p>Lo molestan por gordito, aguanta y luego agrade a quien no tiene que ver. Siempre se está peleando. "Es flojo, se distrae". No se concentra. Ultimamente molesta a las niñas.</p>	<p>"Agresivo, no trabaja, pelea mucho. Flojo, muy distraído. Le insultan en la escuela". "Me volví a casar: El vivía con mi mamá, yo trabajaba, hubo cambios". "Dile a la maestra qué sientes" (O. responde: "Nada"). "Fuera de las horas de comer es muy 'garnachero'; come por comer". "Le quité el pecho porque ya me mordía, comía mucho desde bebé". "Tuve a mi hijo y fui a vivir con mi hermana dos años. Luego me casé, viví dos años casada, luego otra vez con mi mamá, trabajé un año y O. estuvo con ella". "El no permitía que me tocaran, decía: 'Mi mamá es mía'". "El que conoce por su papá no es su papá". "Es posible que lo hayan violado". "Duerme con changuito de peluche". "Para casarme otra vez le preguntamos". Padre: "El puede, pero siempre le ayudas aunque lo sepa hacer, creo que hay que dejarlo solo, es como disciplina". Madre: "El otro día nos dio día rrea a Oscar y a mí". O.: "Hago cualquier cosita y él me regaña".</p>	<p>Bulimia. Agresividad. Ansiedad. Inquietud.</p>	<p>Juegos claros de fantasía violatoria poniéndose él en el lugar activo. "Quería ganarles a todos. Se cayó y se murió". Mi papá está en mi casa. Se llama Vicente.</p>	<p>Pasividad frente al varón y frente a las bur-las. Fantasías de rivalidad destructiva por desaparición de figuras paternas. Abrochamiento temporal a la madre.</p>	<p>Falta de límites al comer. (Obesidad consiguiente).</p>	<p>Entrevistas con padres tendientes a la aceptación de la ley paterna. Tratamiento psicoanalítico.</p>

Caso No. 6.

Seudónimo: Leandro.

Edad: 7 años.

Motivo de consulta: "Mal comportamiento en la escuela".

OBSERVACIONES DEL MAESTRO(A)	DATOS RELEVANTES DEL DISCURSO MATERNO Y/O FAMILIAR	SINTOMAS	OBSERVACIONES EN SESION	PUNTOS BASICOS PARA EL DIAGNOSTICO	FENOMENOLOGIA PERVERSA	INDICACIONES
<p>Entró rechazado por su maestra.</p> <p>Los niños hasta reclamaban que lo hubiéramos aceptado porque tenía actitudes "malosos".</p> <p>Su intención con objetos punzantes era siempre muy agresiva.</p> <p>Creativo- construyó alarma.</p> <p>A la mera hora no quiere estar en un juego, no entienden por qué.</p> <p>Trabajo muy mecanizado, de memoria.</p> <p>"Es deveras una creatura muy rara".</p>	<p>El mayor conflicto es con la TV.</p> <p>"He optado por dejarlo... causa ba más fricción y luchaba contra él".</p> <p>"En la escuela pone a todos en su contra. Se siente muy valiente, amenaza a los niños porque se unen".</p> <p>Muerte muy presente en el discurso: Muerte de la tía, juego reperito, muerte de Cristo.</p> <p>Dice: "Cuando seamos papás ustedes se van a morir".</p> <p>"A veces es como si deveras quisiera matar a alguien".</p> <p>"De repente se van con nosotros a la recámara. Me molesto porque hasta el perico".</p> <p>Generalmente se baña con ellos su papá".</p> <p>"Yo tengo muchos traumas y problemas. Siento desorden en mí".</p> <p>El discurso va perdiendo coherencia gramatical, aunque se sigue entendiendo el sentido).</p> <p>No sabe aceptar lo que regaló como regalado".</p> <p>Siempre dice que ya va a decir "la última cosa" y nunca llega a la última".</p> <p>Pregunta y no se conforma con la respuesta.</p> <p>Padre: "Juguábamos a las mordidas, pero eran besos".</p> <p>Relación enfermedad-muerte.</p> <p>"Cuando se casó mi hermano fue como perderlo".</p> <p>Mención frecuente de la palabra "círculos".</p>	<p>Falta de atención.</p> <p>Verborrea.</p> <p>Hiperactividad incontrolada.</p> <p>Agresividad extrema.</p> <p>Aislamiento</p>	<p>C.A.T.: Muerte presente en casi todas las placas.</p> <p>Juegos impulsivos, repetitivos.</p> <p>Dibujos muy extraños, poco infantiles.</p> <p>"Río" aparenta un coito (de libro sobre temas sexuales).</p> <p>Conversación dispersa y disfarzada.</p> <p>"La vida no es sino un sueño"</p> <p>Círculos con números.</p>	<p>C.A.T.: Todos los animales mueren en casi todas las historias.</p> <p>Gesto adusto y sombrío</p> <p>Relación cercana con su cotorro.</p> <p>Narraciones interminables.</p> <p>Roles familiares indefinidos</p> <p>Lleva el nombre de su papá.</p> <p>Relación muerte-pipa-tabaquismo.</p> <p>Falta de confrontación edípica.</p> <p>Ley ausente.</p> <p>Posible estructura psicótica.</p>	<p>"Actos malosos".</p> <p>Travesuras caseras fuertes lo "le echan la culpa" según la madre.</p>	<p>Necesidad de instancias con orden.</p> <p>Tratamiento urgente con sesiones de 1 a 4 veces por semana.</p> <p>Psicoanálisis para ambos padres.</p>
			FALLA DE ORIGEN			

Caso No. 8. Seudónimo: Manuel. Edad: 8 años. Motivo de consulta: "Mala conducta en la escuela".

OBSERVACIONES DEL MAESTRO(A)	DATOS RELEVANTES DEL DISCURSO MATERNO Y/O FAMILIAR	SINTOMAS	OBSERVACIONES EN SESION	PUNTOS BASICOS PARA EL DIAGNOSTICO	FENOMENOLOGIA PERVERSA	INDICACIONES
<p>Le pega a los chicos, huye de los grandes: "es el clásico cobarde". Lo reprobó por inquieto.</p> <p>"pienso que la maestra no tuvo capacidad para ayudarlo".</p> <p>Su hermano salió de 6o. con primer lugar.</p> <p>Se burla de los compañeros, "se ríe, se mofa". Buena coordinación motriz y bastante energía.</p> <p>No pone atención.</p> <p>No aprende a leer.</p>	<p>"No llevo el apellido de él porque no estamos casados".</p> <p>Nació por cesárea, estuvo enfermo de los bronquios, no comía. La palabra "lectura" es llorar.</p> <p>"Estaba delgado y lo mimaba, este año lo trato más durito".</p> <p>"Se pone rebeldón el chiquito".</p>	<p>Dificultad para aprender a leer y escribir.</p> <p>Inquietud y agresividad.</p>	<p>"No caben los carritos en la mamá camión".</p> <p>"La casa donde vivo es de mi mamá, es mía".</p> <p>Juegos de mirar y ver.</p> <p>Canoa encima del tren.</p> <p>"Dos muchachas en el caballo y uno más".</p> <p>"Era mujer, era india, se sube, le dieron un latigazo, la tiraron, pasaron los caballos sobre ella y la mataron".</p> <p>"No sé adónde estará el papá".</p> <p>"No quiero ser como mi mamá".</p> <p>"Veo tele con mi mamá y le leo".</p> <p>Cuenta de memoria un fragmento de texto y luego bosteza: "Siempre que leo me da mucho sueño".</p> <p>"No sé dónde es arriba y dónde abajo".</p> <p>"No lo puedes hacer siempre como palito y redondito".</p> <p>Respuesta simbolizante a las interpretaciones.</p> <p>Pruebas para "dislexia" con buenos resultados.</p>	<p>"Mirar" escena primaria abierta o encubierta.</p> <p>Intensa erotización por parte de madre insatisfecha asociada a la lectura.</p> <p>Angustia de castración.</p>	<p>Agresividad contra los más chicos.</p> <p>Burlas.</p> <p>Juegos con presencia de sadismo.</p>	<p>Solución del síntoma de la dificultad para aprender a leer y escribir mediante tratamiento.</p> <p>Entrada al Edipo.</p> <p>Posible buen pronóstico de neurosis obsesiva.</p>

Caso No. 9.

Seudónimo: Jaime.







Edad: 9 años.

Motivo de consulta: "No quiere trabajar en la escuela y va muy mal".

OBSERVACIONES DEL MAESTRO(A)	DATOS RELEVANTES DEL DISCURSO MATERNO Y/O FAMILIAR	SINTOMAS	OBSERVACIONES EN SESION	PUNTOS BASICOS PARA EL DIAGNOSTICO	FENOMENOLOGIA PERVERSA	INDICACIONES
<p>Sociable. Compartido. Buen compañero. Frecuentemente distraído. Juguetero. Un poco tosco. "Ultimamente (hacia el final del tratamiento) un poco agresivo". Razona muy bien, pero no puede multiplicar. No tiene la noción del espacio en hoja de papel. "Hace como que escribe". Trata de distraer a sus compañeros en clase.</p>	<p>Escribe al revés cuando está cansado. "Viví muchas tensiones familiares. Soy muy estricta. Si no quiere comer, a fuerza le meto la cuchara. De bebé chupaba muy rápido y se atragantaba". Padre: "Una vez al mes y medio se atragantó y lo sacudí. Pienso que hay algo de herencia: Me mordió un perro y también reprobé tercer año; que eviten los golpes. Ella es más bien la fuerte". Madre: "Siempre disculpan a su padre. El lloró cuando le di un manazo a Jaime. Jaime 'se talla'. Se talló con su primo. Se levanta a la hora de la comida a hacer popó". Padre: "Hay situaciones al revés: como si Jaime fuera el más chico y su hermano fuera mayor". Madre: "Los abuelos chiquean mucho a los niños. Jaime no se defiende".</p>	<p>Insomnio. Se duerme con punta de almohada. Terrores nocturnos. Trastornos digestivos. Pasividad.</p>	<p>Dibuja robot con "falla" entre las piernas. "En las noches veo que se destruye algo y se ve puro polvo. Algo aconseja a mis padres de enojamiento. Hago mi propia guerra especial para que ganen los buenos" (esta guerra es constante en el juego). C.A.T.: Sin conflictos aparentes. "Hacemos junta de jefes de banda". (Después de cinco meses de tratamiento): "Le pongo el pajarito en la colita. Yo le digo y espía a mis papás. Hombres y mujeres tienen matriz diferente. En la escuela son bien grossos, les pican con el lápiz a las niñas, les meten el pajarito a las niñas. Mi abuelita es la que manda. Mi papá me cuenta muchas cosas". Los pasteles celebran el día en que sus papás vieron que "era hombre" (cuando nació).</p>	<p>Sexualidad anal. Edipo invertido. C.A.T. muy defensivo. Padre, figura débil. Madre y abuela, fuertes. Objeto transicional indefinido. Valoración moral presente en "peleas y guerra" en la familia. Incesto solapado por padres y sirvienta-primera. Fantasía o realidad de visualización de la escena primaria. Indiferenciación sexual.</p>	<p>Masturbación con un primito. Pasaje cotidiano al acto incestuoso con hermano menor.</p>	<p>Tratamiento completo, durante el cual se instaura el Edipo y se elabora su resolución. Han desaparecido los problemas de aprendizaje, las relaciones incestuosas, la pasividad de las relaciones, los trastornos digestivos y el insomnio.</p>

OBSERVACIONES DEL MAESTRO (A)	DATOS RELEVANTES DEL DISCURSO MATERNO Y/O FAMILIAR	SINTOMAS	OBSERVACIONES EN SESION	PUNTOS BASICOS PARA EL DIAGNOSTICO	FENOMENOLOGIA PERVERSA	INDICACIONES
(No hubo sino un comentario de la madre sobre las quejas de la escuela).	<p>"Es una niña tremenda (sonríe), no hay una sola maestra que no se haya quejado de ella en la escuela. La he cambiado de escuela tres veces. Es muy inteligente".</p> <p>Separada. Ha tenido varias relaciones y ahora vive en provincia "porque mi suegra es insoportable".</p> <p>Su marido la visita.</p> <p>"Lina siempre está con nosotros; hasta quiere también entrar a la recámara".</p> <p>"Está muy consentida. Me da lata hasta que ya no la soporto".</p> <p>"No puedo hacer nada porque es muy desobediente. Le doy sus chanclazos pero al rato vuelve a lo mismo".</p> <p>Sobre posible consulta psicoterapéutica: "¿Para que me la den como a esos niños menso? Así está bien".</p> <p>"Se sangolotea toda como chiquita".</p> <p>"Es una lata con la comida".</p> <p>Muestras de aparente orgullo ante la indolencia: "Mira cómo me contesta".</p> <p>"Me agarró mis cremas la muy estúpida".</p> <p>"Su papá no le dice nada, dice que para regañarla estoy yo".</p>	<p>Posible encopresis.</p> <p>Crueldad con animales.</p> <p>Agresiones, ansiedad, inquietud corporal.</p> <p>Acné, auto-agresión física.</p>	<p>Las siguientes observaciones no son de sesión puesto que no hubo consulta.</p> <p><u>Comentarios:</u></p> <p><u>De la empleada:</u> Acerca del mal trato que le da Lina y la falta de límites por parte de su madre.</p> <p><u>De niños con los que juega:</u></p> <p>"Nos pega o nos jala el pelo. Nunca quiere perder, hace trampas".</p> <p><u>De una vecina:</u> "Para no decirlo directamente hace todo ese teatrillo la mamá".</p> <p><u>De ella:</u> "Nunca me enfermo".</p> <p>Otra observación: Maltrató a su ratita blanca.</p> <p>Se pellizca la cara.</p>	<p>Padre "sacadólares" transgresor.</p> <p>Comportamiento ante ellas como padre de "casa chica".</p> <p>Madre de estructura aparentemente histérica.</p> <p>Complicidad entre madre e hija.</p> <p>Conducta arbitraria ante los límites.</p> <p>Falta de control de esfínteres.</p> <p>Negativa de la madre a consultar.</p> <p>Desplazamiento de objeto sexual a la mascota y comportamiento cruel.</p> <p>No acepta reglas de juego.</p>	<p>Agresiones.</p> <p>Arbitrariedad.</p> <p>Transgresión de normas y límites.</p> <p>Trampas en el juego.</p> <p>Autodestructividad física.</p> <p>Complicidad con la madre.</p>	<p>Por no poder disponer de material clínico no hay indicaciones.</p> <p>Puede esperarse que Lina tenga una vida difícil, y la cause a quienes le rodean, debido a la estructura psíquica perversa que prevenimos en ella.</p>

CASO NUM.	SEUDONIMO	EDAD (AÑOS)	MOTIVO DE CONSULTA	PRINCIPALES OBSERVACIONES DEL MAESTRO	PRINCIPALES DATOS DEL DISCURSO MATERNO-FAMILIAR	SINTOMAS SOBRESALIENTES	PRINCIPALES OBSERVACIONES EN SESION	SINTESIS DE DIAGNOSTICO	ESQUEMA TRIANGULAR	FENOMENOLOGIA PERVERSA	DESENLAZAMIENTO E INDICACIONES.
1	Javier	10	"Se porta mal en la escuela".	Molesta a otros, es inteligente, se escapa de la escuela.	Historia oculta, padre indiferente, toma dinero.	Inquietud, voz monótona, cleptomanía.	Gestos de complicidad de la madre.	Dudas sobre el propio origen		Insolencia, escapatoria.	Abandono de terapia recomendada.
2	Arturo	8	" "	Robos insignificantes, incontrolable, falta de atención.	Tuvo estomatitis, dientes-puñalitos, aborto y muerte de abuela, culpa hermano mayor.	Robos, inquietud y falta de atención.	Pollos mueren de hambre, león come ratón. "Que me expulsen para que no me por te mal".	Identificación con padre voraz, depresión no elaborada.		Robos, molestia a compañeros.	Abandono de análisis elaborativo de castigo paterno.
3	Roberto	8	" "	Violento, responde al cariño, padre golpeador, falta sin justificación.	"Deseaba una niña, temo retraso en su cabecita, que esté loco, me golpea mi esposo".	Agresividad, anorexia, dislexia, enuresis.	Dibujo repetido: pajarito, nidito, perro amarrado, pájaros encerrados. Faltan dientes.	Padre alcohólico, metáfora paterna débil, ansiedad de muerte.		Falta sin justificación. Hostilidad.	Abandono de terapia recomendada.
4	Rubén	9	" "	Insolente, robos, la madre tarda en acudir.	Rebelde. Muchos psicólogos. No mide su fuerza. Muy protegido. Padre ausente.	Piromanía, cleptomanía, bulimia-anorexia alteradas.	Pasividad, silencio, mira a la madre antes de dar respuesta. "Mi familia es feliz".	Ausencia de ambos padres y de límites.		Insolencia, mentiras, robos.	Manoseo terapéutico excesivo: no se toma el caso.
5	Oscar	10	" "	Lo molestan por gordito, pelea, no se concentra, molesta a otros.	"Creo que lo violaron". Come mucho. El que conoce por su papá no es. P: "Debe tener disciplina". Peleonero.	Bulimia, ansiedad y agresividad.	Fantasías de violación. "Mi papá está en casa". "Quería ganarles a todos y se murió.	Pasividad frente a burlas y frente a varón. Fantasías de rivalidad.		Ninguno definido.	Imposibilidad de tratamiento. Entre vistas con padres.

6	Leandro	7	" "	Entró rechazado por su maestra anterior. "Actitudes malas". Muy creativo, no tiene amigos.	"Causa fricción luchar contra él". Gran presencia de la muerte. "A veces de veras parece que quiere matar", discurso muy disperso.	Hiperactividad. Agresividad extrema, aislamiento.	Juego impulsivo repetido. C.A.T.: Ansiedad intensa de muerte. Dibujos bizarros, dispersión. Gesto sombrío.	Historias de muerte no elaboradas. Ley ausente.		"Actos malos".	Necesidad de ley: tratamiento interrumpido.
7	Rolando	10	" "	Malhecho. "Tremendo, la toso, con su mamá es peor". Grosero. Parece adolescente.	Tremendo. "No sé qué hacer. Es presumido". No sabe quién es su papá. Tic en la nariz.	No reconocimiento de límites. Tic e insomnio.	"A veces mi mamá me hace enojar. Estoy loco porque me pegué en la cabeza". ALTO a la falta de límites.	Pregunta por sus orígenes.		Insolencia, transgresión de límites.	Terapia breve, entrevistas con madre, cambios en estructura familiar.
8	Manuel	8	" "	Pega a los chicos, "cobarde", hermanitos brillantes, no pone atención, no aprende a leer.	Madre no lleva apellido paterno. Palabra "lectura" es llorar. Se pone rebelde.	Agresividad, dislexia.	"No caben carritos en mamá camión; veo te le con mi mamá y le leo, casa de mi mamá y mía, dónde daría el papá".	Mirar escena primaria, erotización por madre insatisfecha.		Pegar a chicos, burlas, rebeldía.	Tratamiento breve: Entrada al Edipo.
9	Jaime	9	No quiere trabajar en la escuela y va muy mal.	Sociable, buen compañero, no tiene noción de espacio en el papel. hermano menor".	Se levanta de la mesa a hacer popó. "Soy estricta". P: "Situaciones al revés con el hermano menor". "Se talla a veces con el primito".	Insomnio, terror nocturno, trastornos digestivos.	"Mi abuelita es la que manda". "Le pongo el pajarito en la cola a mi hermano". Juego constante de guerrita.	Edipo invertido. Sexualidad anal. Padre débil. Incesto solapado.	 	Incesto actuado.	Tratamiento completo.
10	Liña	11	No hay.	No hay.	"Con la psicoterapia se hacen menso". "Consentida y desobediente, su papá no dice nada".	Probable encopresis, agresiones, ansiedad, crueldad con animales.	Conducta arbitraria. Complacencia, crueldad, trampas, insolencia. Autoagresión.	Padre transgresor, desplazamiento de pene, abrochamiento a madre.		Crueldad con animales, trampas, arbitrariedad.	Probables dificultades futuras. No hay material para tratamiento.

Caso No. 7.Reporte de la maestra.Rolando.

(10 años).

"Rolando trabaja a veces, pero siempre es muy rápido y malhecho. Como que hace las cosas nadamás para salir del paso. Es muy inteligente y capta bien todo, pero como que no pone atención y no practica, pues le salen mal las cosas. Y todo por estar molestando. Es mucho muy grosero, parece que hace todo lo posible por hacerle a uno pasar un mal rato. Es que ya se siente como adolescente. Tiene diez años, igual que casi todos los de su grupo, pero ya lo han visto fumando y haciendo cosas así, de más grandes. Incluso su aspecto ya es como más desarrollado. Además está siempre como de mal humor, como disgustado y no hace caso. Le decimos: ¿Qué te pasa? ¿Por qué estás enojado? Y llega a responder de la peor manera como: "no es cosa que a usted le interese". Es muy difícil tratar con él.

Sus amigos son sólo de sexto año en la escuela, y hasta a ellos los llega a manejar. Lo curioso es que con las niñas o no les hace caso, o es muy agresivo. Otros las molestan, pero él es más bien indiferente... o como el otro día: una niña le dijo algo y él se puso pesadísimo, hasta le lastimó un brazo. Ya he hablado con su mamá, pero parece que no sirve de nada. Creo que con ella es hasta peor. Es muy joven la señora, y él es de lo más manipulador, a todo el salón desordena porque ven el modo en el que no respeta. El Director ha dicho que se le puede lle-

gar a expulsar. No se le puede reprobar porque es inteligente, pero además creo que sería peor pues parecería más grande todavía. Por eso hemos pensado que podría hacérsele un tratamiento".

Caso No. 7.1a. entrevista con la madre.

(El niño está presente).

Rolando.

(10 años).

M. - madre.

R. - Rolando.

I. - intervención mía.

M. Es tremendo, es muy latoso, no sé qué hacer. Me mandan llamar de la escuela. Lo suspenden. En la casa también es muy nervioso, inquieto, grosero con mi mamá que es quien lo cuida.

I. ¿Puede relatarme algo de la historia de su vida?

M. Decía mi mamá que lo consentía mucho, que ella lo consentía mucho, le daba todo lo que él quería. Estábamos solas las dos. Todo se le ha dado. Pienso que es por eso su rebeldía. Ha sido muy enfermizo, padecía mucho de los ganglios (aquí hace gesto de fastidio)... A los tres años diez meses lo operaron de las anginas. Desde que nació empezó con el problema de las anginas (el niño bosteza). Era el único hombre en la casa. Estaba mi sobrina, mi hermana con su esposo y dos de sus hijas, mi mamá, Rolando y yo. Es muy consentido por ser hombre único. Le di hasta los seis meses el pecho.

R. ¡Híjole, híjole!

M. Me llamaron rápidamente a trabajar y le empecé a dar leche en polvo.

R. (Susurra) Leche en polvo.

M. A los diez meses lo operaron de la circuncisión.

R. ¡Híjole, híjole, híjole!

M. A los tres años se lo llevaron a los juegos y un columpio le abrió la cabeza. Nos dijo el pediatra que era superficial. Yo tenía muchos problemas con el papá del niño. Yo tenía 16 años cuando nos casaron a la fuerza porque yo estaba embarazada, pero no viví con él. Iba a mi casa a visitar a mi hermana porque a mí no me podía ni ver. Iban a hacerme cesárea, pero no alcanzaron. A los seis años le dio rubeola. Se sintió desbancado cuando mi hermana se casó y tuvo su primera niña hace tres años.

R. (También susurrando). Yo la quiero mucho.

I. ¿Qué juguetes ha tenido?

M. Carritos, un muñequito, y una almohadita que no suelta, hasta la fecha se duerme con ella. En la casa come muy mal por ratitos, casi no toma leche, puras golosinas. Le doy algo de dinero en la mañana para la escuela.

R. Me llevo mi torta y me compro un Frutsi, como en el salón me los como, luego me compro otro Frutsi y galletas.

M. Porque en la mañana no quiere desayunar, a medio día casi no come nada. Cuando llega de la escuela quiere un licuado o quesadillas y no le gusta comer bien, y en la noche casi no

come, a fuerzas le tengo que meter la leche, y cena tamales, quesadillas, tacos o lo que sobra de la comida.

I. ¿Cuál es su horario de trabajo?

M. De 7 a 3 de la tarde y él sale de la escuela a las 12.30.

I. ¿Cómo es su sueño?

M. Es muy inquieto, habla en las noches, todas las noches habla. Puras groserías dice dormido, o no se le entiende. (Pausa). También es muy mentiroso, nunca le dejan tarea según él, y cuando me manda llamar la maestra, nunca me da los recados. No tiene hora de acostarse a dormir. Le gusta mucho andar en la calle con los amigos.

I. ¿Qué haces con tus amigos?

R. Jugamos americano, platicamos, o estamos con una niña que se llama Alicia. Siempre vamos a su casa. Una vez jugamos en una casa, otra en otra, otra en otra y así... Tele casi veo las caricaturas o las comedias cuando las ve mi mamá.

M. Siempre ha sido inquieto, pero ahora más.

R. (Susurra otra vez). Porque ya estoy más grande. (Bostezo).

M. Juguetes casi no tiene ninguno.

R. Un balón y cuando estoy aburrido juego con unos Exin Boys que tengo guardados.

I. ¿Qué es lo que más te gusta hacer?

R. (Murmura). Quién sabe.

M. Habla bien para que se te entienda.

R. Hago tantas cosas que no sé qué es lo que me gusta hacer más... Lo que menos me gusta es ir por las tortillas.

M. Quiere que todo lo que él quiere se le compre. Pero con mi mamá es con la que es muy grosero... Creo que eso es todo... En Ciudad Victoria se pegó en la cabeza, tenía como tres años.

R. Estoy muy loco porque siempre me andan pegando en la cabeza.

M. Déjate, no te estés comiendo las uñas. Se las come. A veces también le gusta hacer gestos con la nariz. ¿Te quieres sentar bien? Se fue de vacaciones a casa de una hermana y tengo un sobrino que ya es un joven de 21 años, y vino Rolando haciendo gestos como él.

R. Yo no lo siento cuando lo hago. (Bosteza y se toca la cara). Lo hago así, pero no lo siento. (Frunce la nariz, se la toca y empieza a jugar con ella).

M. También cuando le compro algo le anda diciendo a todo

mundo, es muy exhibicionista. Le gusta estar presumiendo de lo que no tiene.

R. No es cierto, yo no soy presumido como tú.

(La madre no le contesta al niño).

M. También cuando empecé a andar con un muchacho, él tenía dos años. Sigo con él, pero se siente desplazado o celoso, aunque mi novio lo quiere mucho. Entonces se volvió más reservado. Mi novio va seguido a mi casa, nos ve seguido. Salen juntos y se llevan bien, si le pide algo él se lo da y le cae muy bien, pero cuando no, se enoja con él. Cuando se enoja dice que va a llamar a mi trabajo para que me corran.

R. Cuando me hace enojar. Yo estoy tranquilo y ella me empieza a decir de cosas y me empieza a pegar.

M. ¿Qué? Si yo soy la que lleva el dinero a la casa. Son tonterías lo que está haciendo; no le van a hacer caso a un esquinclé. (Pausa). En la escuela a veces va bien, pero a veces por terminar antes que sus compañeros hace todo mal. Con la maestra es muy grosero y sobre todo con las niñas. Les jala los cabellos, les dice groserías y les hace maldades.

R. Yo no soy el único, también Mario y Carlos, y me echan la culpa a mí.

2a. entrevista con la madre.Rolando.

M. Cambia mucho su forma de ser. Se vuelve agresivo. Le está uno hablando y cambia. Conmigo y con mi mamá. Lo consiente, pero él es grosero con ella. A los 16 años me embaracé. Nos casaron a su padre y a mí, pero él no me podía ver. Iba a ver a todas, pero a mí no me hablaba, me rechazó durante el embarazo. Yo había salido de escuela de monjas... Luego él lo quería agarrar, lo cargaba y quería que me humillara ante él, era muy macho y quería verme doblegada. Lo soportaba por el apoyo que me daban en mi casa. Cuando entré a trabajar dejó de ir y hasta la fecha. Su mamá de él no quiere verme, pero ahora quiere que le lleven al niño... El vio a su papá, pero no sabe que es su papá. Cuando empecé a andar con otro muchacho (desde hace 8 años) él se enojaba. Pero tiene que comprender... Dice que arregla algo del Infonavit para vivir juntos. Dice Rola: "Si se porta bien, me voy con ustedes" y yo le digo a mi novio que me interesa más mi hijo que él. Dice que quiere un rifle. Yo le pido permiso a mi novio y él me pregunta: "apoco te manda". No me manda, se le toma en cuenta, él autoriza y le llama la atención. Le explica las cosas buenas y las malas. El dice que sí se va a vivir con nosotros. Me dice a mí y luego a Rolando. No sé, yo siento que no me he realizado como mujer, quisiera tener a mi marido y a mi hijo. Me frustró mucho y quizá le grito al niño por cosas que no deben ser... El tuvo una niña, pero no está seguro que la niña era de él. Tiene un

año que me lo dijo. Yo no voy nunca a su casa, pero conozco a su mamá. Yo no sé si está casado o no con esa señora. Creo que no me lo dice porque soy impulsiva. Un día me dijo: "Sí estoy casado y qué". Los papás de él le llevan a la niña, él no va por ella, dice que es más grande que Rolando, pero yo pienso que es chiquita. Le digo "aunque nos dañe es mejor la verdad". Duramos enojados ocho meses y yo regresé por Rola, porque preguntaba por él... En el DIF le hicieron análisis, un electroencefalograma. Dijeron que tenía dos o tres años de adelanto en su inteligencia, pero que le faltaba que formara yo mi familia. En la casa fuimos puras mujeres. Mi cuñado se va en la mañana y llega en la noche. Sólo el domingo muy pocas horas está.

1a. sesión de juego.Rolando.

R. Quito el mantel para que no se vaya a manchar.

(Lo dobla en forma de un objeto largo, lo hace a un lado. Toma plastilina de color negro, forma "viboritas" amasándola).

I. ¿Qué son?

R. Voy a hacer una carretera.

(Toma el color blanco, "prueba" su carretera, cuyos límites son de plastilina, viendo si puede pasar un carro).

R. ¿No tienes un lápiz? (Se lo doy). Gracias. (Lo pone como poste, lo quita, sobre un cuadrito de plastilina escribe):

ALTO

I. ¿Qué dice ahí?

R. Alto.

I. Parece que dice otra cosa.

R. Es que como están muy juntas las letras. (Pega el letrero al poste, va a hacer otro letrero).

R. ¿Qué escribo aquí? (Intenta escribir algo). No, es que no lo pude hacer bien. (Lo pone en medio de la carretera y forma una línea). Sale de acá, acá dice alto. Este pasa. (El camioncito, coloca "topes". No se distingue muy bien cuál es

la orilla y cuáles son los topes; se lo indico).

R. Los topes tienen puntitos, voy a hacer doble sentido.
(Empiezan a caminar los coches, cada vez más rápido).

I. Empiezan a circular más rápido, con más confianza.

(Pone otro tope).

I. Parece que necesitan muchos topes.

R. Sí, porque si vienen muy rápido, los topes hacen que caminen más lento.

(Señala un espacio).

R. Este va a ser el estacionamiento.

(Escribe sobre un pedazo de plastilina "ESTACION").

R. Aquí hay un hotel, para cuando llega alguien de visita. Este chocaba aquí contra la banqueta y la grúa lo empujaba al taller. (Bosteza). Para no chocar con la desviación está la banqueta.

I. Si no queda muy claro cuáles son los límites de la carretera, dónde está el alto y dónde la banqueta, los coches no saben por dónde deben irse. Necesitan letreros, topes y líneas claras, igual que Rolando. Aquí, donde dice "ALTO" parece que dice "ANO". Si lo pasan se estrellan y deben ser castigados, así si alguien pasa este límite que es el ano, también debe ser castigado. (Al terminar la sesión, guarda todo en orden).

2a. sesión de juego.

Rolando.

M. Ha estado intranquilo y grosero. He estado pensando meterlo a un internado militarizado. El otro día no nos dejó entrar al cine, ya no sé ni qué hacer. Ya no le pego; por la buena ni por la mala entiende. Le gusta mucho presumir con los niños.

R. No soy tú.

M. Si le compro algo, a todo mundo le anda enseñando... Le tiene odio al muchacho con el que ando.

(Para comenzar la sesión de juego, pido a la madre que espere afuera y me quedo a solas con el niño). (La madre sale).

R. Estos coches están estacionados, y uno va a salir y va a ir a otra parte... porque no le gustó ese cine.

I. ¿Por qué no le gustó?

R. Ni le gustó esa tienda. Primero fueron a la tienda y no le gustó, y se fue al cine.

(Sube el carrito por detrás encima de otro).

R. Chocaron y vino la patrulla. Los llevaban a la delegación, pagaba el que tenía la culpa y el que no, lo mandaban al taller. Habían salido del taller y al camionero lo metieron. (Toma un lápiz). El lapicito era un gato que levantaba los

coches y luego (bosteza) un camión de pasajeros tenía mucha gente y saltaba y saltaba. Chocaban de nuevo. Este venía muy rápido y chocaba y otra vez iban a la delegación. Y el camión tenía la culpa y otra vez al taller. (Toma un cochecito, empieza a correrlo). Yo iba pasando, tenía el alto, se lo pasaba y lo chocaba. Llegó la patrulla. Se volteaba el camión y se iba al cerro. Se escapa por una bajada. Lo correteábamos en la patrulla. ¡Párese! Lo subían a otro camión (chocan). Por detrás entró la patrulla. Se lo llevaban al taller, lo sacaban, se iba a su casa. Lo estacionábamos y a las casas. En la mañana nos tocaba trabajar de nuevo... El camión salta.

I. ¿Encima de la patrulla?

R. No. Saltó porque había una rampa y al camioncito lo llevaban al corralón porque estaba mal estacionado.

I. Parece que ese camión todo lo hace mal, por todo lo tienen que castigar.

R. Van al corralón a recogerlo con la patrulla y entonces ya lo estacionaba bien, no a media calle. Luego iba persiguiendo a un ladrón, saltaba y se derrapaba. (Da vueltas). Lo agarraba la patrulla y lo llevaban a la cárcel. Luego salía de trabajar y todos se iban a su casa. (Bosteza de nuevo).

3a. sesión de juego.

Rolando.

(Bosteza).

I. ¿Tienes sueño?

R. Me acosté tarde, estaba jugando. Ayudándole a un amigo a hacer un mapa para la secundaria. (Mueve la nariz, manifestación del tic)..(Toma plastilina. La manipula. Silencio largo)

R. Me empezó a salir la cabeza del cuello, del cuerpo, de los pulmones... de la panza... de mi mamá...

I. ¿Cómo entraste?

R. Quién sabe... no tengo papá... algo pasó cuando yo tenía unos cuantos meses. (Silencio).. Pregunto qué le pasó a mi abuelito, porque a mi abuelita la quiero mucho.

I. Es como si tu abuelita fuera entonces tu mamá. Por eso preguntas por tu abuelito como si él fuera tu papá, y tu mamá... una hermana mayor.

R. También vive Laura en mi casa. Tiene cuatro hijos... una ya es casada y en la casa de arriba viven mis sobrinos, su papá y su mamá. Me llevo bien con todos. (Se estira y vuelve a bostezar).

I. ¿Estás muy cansado? (silencio. Vuelve a bostezar.)

I. ¿Estás muy cansado?

R. Sí, porque me acuesto muy tarde... Si me acuesto temprano sí duermo bien. (Juguetea con un lápiz).

I. ¿Qué haces?

R. Quiero que el lápiz se quede parado sobre la caja... aunque a veces no se puede. (Dibuja rayitas).

I. ¿Qué son?

R. Quién sabe. Las estoy poniendo. Un tío que quiere que me vaya a vivir con él a Orizaba.

I. ¿Es tu tío el que tiene el tic?

R. Sí... yo no sé por qué, pero yo lo tengo que hacer. Lo tengo que hacer a fuerzas. (Se refiere a fruncir la nariz).

I. A fuerzas tienes que tener la imagen de un hombre a quien parecete y buscar en tu tío o en tu abuelo al papá que te falta...

(Se cae el lápiz. Ha puesto otro y también se cae).

I. A veces no suceden las cosas como tú quieres.

R. Fue mi culpa.

I. Te preocupa que las cosas que pasan sean tu culpa.

R. Según, si me echan la culpa de que rompí un vidrio me echan la culpa. A veces tengo la culpa. (Rompe un lápiz con coraje).

I. Tenías que romperlo a fuerzas porque si no le pasa como con la nariz.

R. A veces no puedo trabajar si no hago una travesura. Sólo así.

I. ¿Qué travesura es la que más te gusta?

R. Hacer enojar a la maestra.

I. ¿Sólo trabajas si la maestra está bien enojada? ¿Y a tu mamá también la haces enojar?

R. Ella no porque me pega. Pero la maestra le va con chismesotes del tamaño del mundo que les pegamos a todos...

I. ¿Cómo haces enojar a la maestra?

R. Me estoy parando, no le hago caso, le doy la espalda y se enoja.

I. ¿Y ahora qué haces?

R. Tentando estos botones que están aquí en la silla.

I. ¿Qué pasa cuando tientas los botones?

(Hace rayones en la caja de colores).

R. Rayando esta cajita nada más.

I. ¿Qué te imaginas que estás rayando?

R. Cuando estoy aburrido me pongo a rayar todos mis cuadernos.

(Escribe: Rolando. 10 años).

R. Para que sepan quién lo hizo.

I. ¿Y qué van a decir?

R. Que digan lo que quieran... A veces para desahogarme apunto los problemas que me pasan y se me olvide.

(Escribe una "y").

I. La "y" griega sirve para apuntar cosas, en vez de rayas.

(Hace puntitos).

I. A ver si encuentras algo.

R. ¿Una firma mía?

(La hace, luego la tachonea).

I. ¿Quién será Rolando en medio de tantos rayones?

(A esta sesión Rolando y su madre asistieron vestidos de la misma manera).

4a. sesión de juego.

Rolando.

(Dibuja).

R. Estas son las nubes. (Bosteza. Frunce la nariz: movimiento de tic. Divide la hoja). Es un molde, un tipo de librero donde se cuelgan las cosas y éstas son sus patas.

(Pinta unas rayas).

I. ¿Qué son?

R. Rayas. Nomás las puse.

(Se mece en la silla, se muerde una uña. Raya de nuevo, intenta borrar las rayas del otro dibujo; me mira. Intenta quitar la etiqueta de la caja de colores. Alarga las rayas).

R. Ya acabé el dibujo. (Bosteza).

I. ¿Querías borrar rayones?

R. No.

I. ¿Sólo lo hacías por... gusto?

R. Fui a Puebla... En un hotel... estaba mi tío chicano que se llama Manuel. Su esposa es hermana de mi mamá... y Federico, el chofer de mi tío.

I. ¿Y qué hicieron?

R. Yo nada. El señor Federico estuvo flejando paquetes y estuvimos viendo la tele.

I. ¿Ves mucha tele?

R. Cuando estoy aburrido sí.

I. Cuando te sientes solo...

R. A veces estoy con mis amigos... y tengo sueño y me voy a acostar. Es variable. (Toma la cinta adhesiva transparente y se la lleva a la boca).

I. Y ahorita ¿tienes sueño?

R. Voy a llegar a dormirme. (Se rasca el brazo).

I. ¿Qué es eso?

R. Me llené de barniz, porque estaba jugando aventando un frasco y me cayó en el pantalón y lo eché a remojar.

I. ¿Jugabas con barniz tú solo?

R. Iba con dos amigos. Nos encontramos el barniz para barnizar nada más. No sabíamos qué era... (Juega con un hilo en la boca. Bosteza de nuevo). ¿Por qué me traen acá? Yo no soy el más desastroso. A Gilberto si lo llevan a la dirección. Yo ya me estoy portando bien para pasar de año. Sólo a veces me da flojera hacer las cosas... y me castigan.

I. ¿No será algo que secretamente piensas que es más malo y quisieras que por eso te castigaran?

R. Sí. A veces hago de las mías.

(La sesión es lenta, con intervalos largos).

I. ¿Por qué piensas que te traen aquí?

R. Nada más a dibujar. La maestra está loca. Sólo a las personas locas se les hace enojar. Dice que no le gustan los chismes y siempre anda de chimosa... en el DIF me ponían a armar rompecabezas, dictados y muchas cosas...

I. ¿Y para qué te imaginas que sirve hacer esas cosas?

R. Quién sabe a qué vengo aquí. ¿Por qué a Gilberto no lo traen...? Nomás vengo a hacer dibujos y él es más desastroso. Quién sabe por qué a mí es al que castigan. Porque a mí aunque me peguen y todo, pero paso un rato feliz...

I. Desearías un verdadero castigo que no te deje feliz... ¿Cuál sería ese castigo?

R. No sé. La maestra nomás me manda... ¿Y qué más hago? Echar relajo y ya. Pero aquí no porque no me gusta echarlo solo.

I. No sabes qué castigo te pueda poner yo... parece ser que se trata de encontrar un castigo que te pueda poner yo... parece ser que se trata de encontrar un castigo que sí te duela.

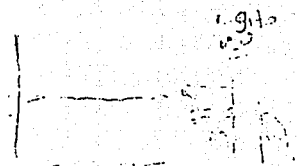
R. A mí cualquier tipo de castigo no me duele. Si mi mamá me quita unos zapatos no me duele, ando descalzo.

I. A lo mejor hay un castigo muy fuerte que estás esperando que te pongan desde que naciste.

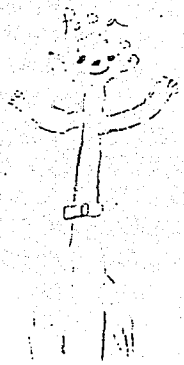
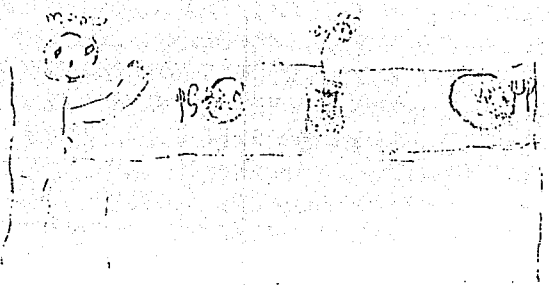
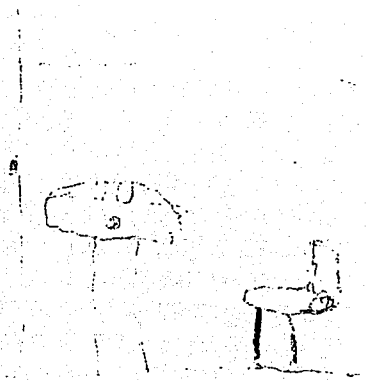
R. Peor la maestra; por cualquier cosita nos quiere dar castigo pero nadie la obedece... y también a mi mamá porque está trabajando.

I. Así que entonces todo se vale.

R. La verdad sí... ¿Para qué...? Ni siquiera hay alguien que vaya a sufrir por mí. Cuando mucho que se enojen.



FALLA DE ORIGEN

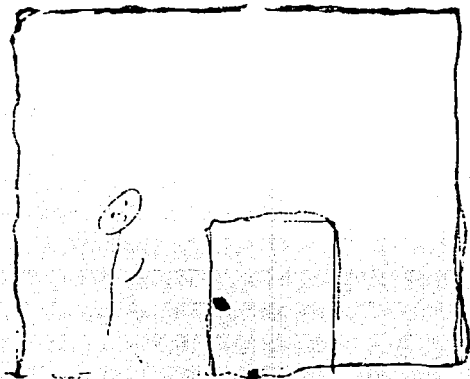
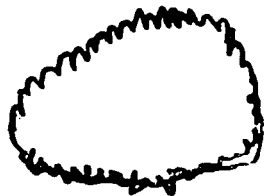
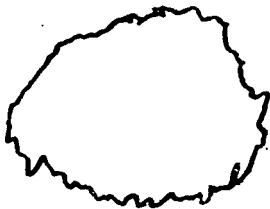
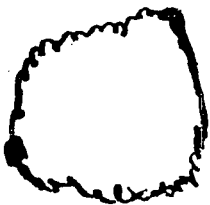


Rolando
CASO 7
(FIG. 2)

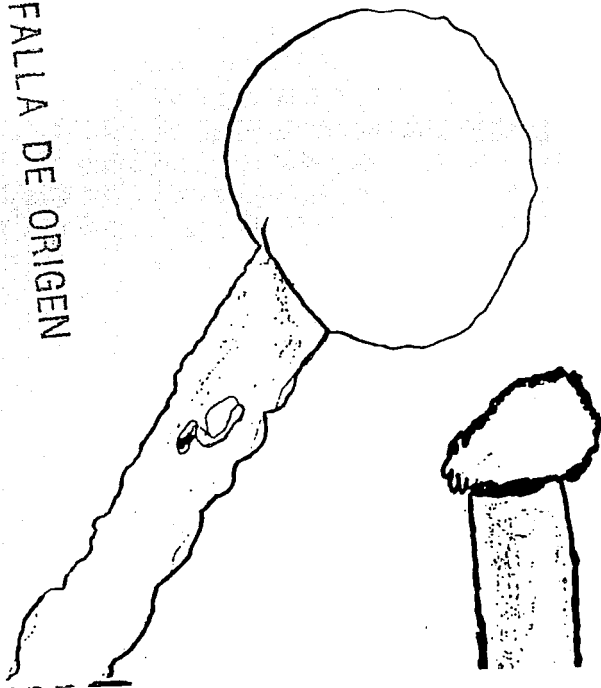


FALLA DE ORIGEN

Fig. 3



FALLA DE ORIGEN



(FIG.1)

Rolando casonum.
10 años ?

Caso No. 7

Diagnóstico

Rolando (10 años)

La maestra de Rolando, así como algún estudio que se le hizo en el D.I.F., referían que Rolando es "muy inteligente". Sin embargo "le salen mal las cosas" por falta de atención y práctica, y porque es "rápido y malhecho".

En primer término esto nos habla de una dificultad en la concentración y una inquietud, que se debe quizá, a la misma estructura psíquica que, en general, se construye en Rolando. "Parece que hace todo lo posible por hacerle a uno pasar un mal rato", frase que es confirmada por Rolando mismo, cuando dice que "hacer enojar a la maestra", es la travesura que más le gusta. Es agresivo en general con los adultos y con los niños. Tiene actitudes adolescentes que nos hablan de una huida precoz de la infancia cuando ésta ha sido muy infeliz.

"A todo el salón desordena porque ven el modo en que no respeta" dice su maestra. Es un niño transgresor en el medio escolar, tal como alguno que casi cada maestro tiene en su salón.

FALLA DE ORIGEN

Veamos el discurso de la joven madre: En él, su actitud llama la atención desde un principio. No parece encontrar placer alguno en hablar de su hijo, como sucede con otras madres. En realidad podemos observar una relación muy poco diferenciada entre ambos. En una ocasión, incluso llegan vestidos con ropa exactamente igual. La identificación es tal que Rolando "se come la torta antes del recreo" literalmente, lo cual significa popularmente, como se sabe, que una mujer tenga rela

ciones sexuales y quedó embarazada antes del matrimonio.

Cuando él se enoja, según ella relata, el niño amenaza con llamar a su trabajo para que la corran y ella responde que "cómo le van a hacer caso a un escuincle". Dice que es muy caprichoso y antes de comprarle algo, ella le va a preguntar a su novio, a lo que el niño comenta: "¿Qué, él te manda?". Esto aparenta ser un reproche, pero esperando en realidad que alguien mande, pues él es, como dice su maestra "de lo más manipulador". Su capacidad llega al punto de impedirles la entrada al cine a la madre y su novio.

La señora relata, en tono automático y carente de ternura o emoción visible, toda la historia clínica del hijo: desarrollo, control de esfínteres, enfermedades, intervenciones quirúrgicas, sueño (que es muy inestable), accidentes y hechos importantes como que a los dos años de nacido muere el abuelo, y a los siete nace su pequeña prima con quien viven, por lo que "el niño se siente desbancado".

De inmediato vemos el tipo de relación que se ha establecido entre ambos: la madre rechaza este papel y no sólo por Rolando, sino por la hermana a quien su esposo visitaba en su lugar. Por tanto actúa como hermana mayor: es ella quien se siente desbancada, es ella quien acusa a Rolando y no sabe cómo poner límites. (Parece ser que tampoco la abuela, con quien Rolando también es "muy grosero"). Dice que es el "único hombre de la casa, por lo que es muy "consentido", y que "todo

se le ha dado".

Entre las acusaciones de tipo hermana mayor, escuchamos la de que "anda presumiendo lo que no tiene", a lo que el hijo acaba por responder: "no soy tú". En ese "no tiene" podemos encontrar claramente una referencia a la envidia, a través de una denegación: lo que según la madre, Rolando "no tiene" es precisamente lo que sí tiene y es envidiado: el falo. No sabemos, dada la circunstancia en que este niño fue concebido, si ocupó una verdadera posición fálica para la madre. Ella fue forzada a contraer matrimonio y el padre ni siquiera le dirigía la palabra. Nace un hijo varón del que prácticamente no se hace cargo, delegando esta responsabilidad a su madre, abuela del niño. Así, éste es puesto en el lugar de un hermanito y no del hijo de su madre, quien siente los celos atribuidos al niño, no sólo porque le desplaza como hija ante sus padres, sino porque tiene el pene que ella fantasea arrebatado por su propia madre en su infancia y porque no pudo conservar ni el pene de su padre (quien ha fallecido), ni el del padre del niño. Por otra parte, la relación con su novio, aunque lleva ya ocho años para entonces, es también inestable: se han "enojado" y separado, y ella no está segura si él tiene o no otra mujer e incluso desconfía de que la hija que él le ha ocultado haya nacido durante su noviazgo con él. Quien "no tiene nada que presumir" es la madre: ella nada puede responder al comen^utario del niño: "no soy tú" (que recalca "tú, que realmente

no lo tienes").

La abuela además, fue quien empezó a prepararle los primeros alimentos sólidos. La madre, sin embargo, le amamantó hasta los seis meses, y dice que ahora "le mete" la leche como sea en las noches. El símbolo de la leche como lo que da la madre es algo que ella no está segura de poseer tampoco, y necesita forzar la dádiva para disminuir la envidia. De cualquier manera, es probable que un primer vínculo madre-hijo se haya dado en aquellos seis meses de lactancia al pecho, aunque marcado por una ambivalencia de hostilidad-amor. De cualquier modo, al ser llamada "rápidamente" al trabajo fue despojada del bebé para quien, a lo largo de su desarrollo, la verdadera "leche" es insuficiente. Sin embargo, el vínculo a ese nivel es tá altamente erotizado, como puede escucharse en las expresiones de Rolando: "¡híjole, híjole;" cuando se habla del asunto. A lo que sigue que la madre mencione un símbolo común de ser castrado: la circuncisión.

El hecho de que su madre se fuera "rápidamente a trabajar". (él también siempre "trabaja muy rápido") produjo una gran ansiedad, probablemente aumentada por la amigdalectomía (a los tres años diez meses). De aquí que se muerda las uñas en una autoerotización oral voraz, que desprende pedacitos, en lugar de, por ejemplo, succionarse el pulgar. La desposesión -como la llama Winnicott-, la encontramos incluso en la repetición

de la frase "leche en golvo", y cuando la madre dice: "si le compro algo, a todo mundo le anda enseñando". Rolando se duerme con un objeto transicional (almohadita) el cual, aún a los diez años no le ha posibilitado la separación de esa madre-abuela insuficiente. Observamos también, la depresión manifiesta ante los alimentos y en la inquietud tremenda no sólo cuando se espera que se concentre en la actividad escolar, sino durante el sueño, en el que habla y grita todas las noches. Signo de desposesión también es "querer que todo se le compre", perdiendo la dádiva ausente. Además, frente a la referencia del accidente del columpio dice, (manifestando un temor común en estos niños): "estoy muy loco porque siempre me andan pegando en la cabeza". Y estos golpes son un hito más de la hostilidad por parte de la madre. El dice: "estoy tranquilo y ella me empieza a decir de cosas o me empieza a pegar" (queja que, una vez más, parece referirse a una hermana abusiva).

El deseo edípico se encuentra presente también en la ambivalencia de sentimientos: la madre, aunque en el lugar de hermana mayor, se encuentra demasiado cercana, dada la falta de límites. Aquí también clama Rolando el corte cuando pregunta: "¿Él te manda?".

Pero también es probable que la culpa se genere, dentro del mismo círculo ambivalente, de su propia hostilidad ante la ausencia del pecho y la fantasía omnipotente de no tener lími-

Caso No. 7.

Seudónimo: Rolando.

Edad: 10 años.

Motivo de consulta: "Mala conducta en la escuela".

OBSERVACIONES DEL MAESTRO(A)	DATOS RELEVANTES DEL DISCURSO MATERNO Y/O FAMILIAR	SINTOMAS	OBSERVACIONES EN SESION	PUNTOS BASICOS PARA EL DIAGNOSTICO	FENOMENOLOGIA PERVERSA	INDICACIONES
<p>"Rápido y malhecho, hace todo nada más para salir del paso. Muy inteligente. Es muy grosero. Ya se siente adolecente, lo han visto fumando. Esta en 4o. y maneja hasta los de 6o."</p> <p>"He hablado con su mamá, pero creo que es peor, es muy joven la señora y él es de lo más manipulador".</p> <p>"Tiene actitud de 'no es cosa que a usted le interese'".</p>	<p>Es tremendo, latoso, nervioso, inquieto. "No sé qué hacer, es muy grosero con mi mamá que es quien lo cuida".</p> <p>3 años 10 meses: amigdalectomía. A los 10 meses: circuncisión.</p> <p>"Cuando yo tenía 16 años nos casaron a la fuerza, iba a visitar a mi hermana porque a mí no me podía ni ver".</p> <p>Sueño muy inquieto.</p> <p>Quiere que todo lo que él quiere se le compre. Se pegó a los tres años. ('Estoy loco')".</p> <p>"Déjate las uñas, contesta bien".</p> <p>Le gusta hacer gestos con la nariz, se la toca y juega con ella.</p> <p>"Cuando compro algo le anda diciendo a todo mundo, es muy presumido".</p> <p>"Cuando se enoja dice que va a llamar a mi trabajo para que me corran".</p> <p>Con los niños es muy grosero. Cambia mucho su forma de ser. Se vuelve agresivo.</p> <p>"A fuerza le tengo que meter la leche".</p> <p>Vio a su papá, pero no sabe que es su papá. Empecé a andar con un muchacho y él se enoja".</p> <p>"No sé si está casado mi novio".</p>	<p>Insomnio.</p> <p>Tic en la nariz.</p>	<p>Manipulación de carritos con movimientos masturbatorios.</p> <p>Topes, letreros, autos que pierden el control.</p> <p>Letrero "alto"- "ANO". (Confusión de letras).</p> <p>Dibujo en el que está presente un padre con un veliz.</p> <p>Pies "enraizados".</p> <p>Atención al baño y a los desechos. Lápiz "parado".</p> <p>Patrullas que castigan.</p> <p>Dibujo donde tacha su nombre.</p> <p>"Ningún castigo me duele".</p>	<p>Muy inteligente.</p> <p>Preguntas básicas sobre origen.</p> <p>Identidad masculina a través de un tic en el que imita a un tío.</p> <p>Necesidad de límites.</p> <p>Probable contacto con drogas (tabaquismo, inhalación de cemento).</p> <p>Identificación con madre-hermana mayor.</p>	<p>Agresión a los niños.</p> <p>Precocidad aparente.</p> <p>Insolencia.</p> <p>Pasajes al acto (ver aclaración p. 102).</p> <p>Posible relación incestuosa homosexual.</p>	<p>Se recomienda psicoanálisis, aunque por el momento sólo es posible una terapia breve, en la que se simboliza la necesidad de límites y de conocer sus orígenes y la verdad sobre el padre.</p> <p>Cambios en la estructura familiar después de la terapia y algunas entrevistas con la madre.</p>

tes su destructividad. De ahí esos "pasajes al acto"* para azuzar al medio -como interpretaría Winnicott- actuando una "última esperanza" de recuperar el pecho perdido. La constante agresividad para con los adultos puede interpretarse también como un reclamo por la falta de información ("vió a su papá, pero no sabe que es su papá") y como un ataque, debido al temor que la información misma le produce. Por eso dice la señora que "él cambia mucho de forma de ser, se vuelve muy agresivo".

Por otra parte no hay claridad para Rolando ni sobre sus orígenes, ni sobre la ley paterna, ni sobre las referencias que debe tomar para introyectar una identidad masculina. Sin embargo existe una madre deseante y parece ser que la abuela tampoco ha colocado a Rolando como verdadero poseedor de falo, ni como representante fálico para ella. A pesar de esto, su estructura psíquica puede tender a definirse como una perversión. Y digo, "puede tender", porque se encuentra en una etapa en la que busca desesperadamente aún, (como veremos en sus juegos y dibujos), el nombre, la figura y la presencia "feliz" del padre en su vida. Y también hallamos, en las compulsiones

*Se usa este término, a veces, en psiquiatría para designar acciones delictivas (asesinato, robo, agresión violenta, etc.). Por eso, en este caso, debo aclarar que sólo me refiero a actos destructivos menores (romper vidrios, golpear, "hacer enojar", ser "grosero").

empiezan a correr desaforadamente, y tienen que ser llevados al corralón por la patrulla. La necesidad de que haya algo claro que respetar, se manifiesta, además de en las líneas blancas de la carreterita, en las verbalizaciones de Rolando acerca de que "ningún castigo le duele".

Lo primero que podemos suponer es que el tema de la entrada al cine le preocupa: "no le gustó", no responde por qué, pero sube un carrito detrás de otro, y empieza a hablar de choques. Es muy posible que la madre y el novio se besen y acaricien durante la película. Esto lo excita, y a la vez lo irrita haciéndolo pedir los primeros límites: Patrulla, delegación, "que pague el que tenía la culpa". Frase que habla de una re significación más del conflicto edípico, evocado por esta nueva relación de la madre.

En otra sesión habla de sus dudas acerca de su origen y sus temores sobre la desaparición de su padre y su abuelo. Menciona al resto de la familia y manifiesta que "se lleva bien" con todos (fantaseando que con la presencia de un papá y una mamá juntos, las relaciones son armónicas). Después juguetea con un lápiz, intentando que "se quede parado", empieza a dibujar rayas y asocia todo con el tío que quiere que se vaya a vivir con él. Se le cae el lápiz y dice: "fue mi culpa". En ese momento, al interpretar sólo pensé en su sentimiento de culpabilidad general, pero si observamos aquí, podemos agregar

lo siguiente: el lápiz que "no se queda parado" y "se cae", puede ser un símbolo de pene en una relación homosexual con el "tío" que tiene el tic. No podemos saber si esta relación es actuada o fantaseada, pero aparece de nuevo cuando en dos ocasiones menciona la sexualidad anal. En cierto momento la angustia era tal, y tan obvia la petición de límites que al ver su letrero de "ALTO" dibujado le interpreté: Aquí, donde dice ALTO parece que dice ANO. Si lo pasan, se estrellan y deben ser castigados, así, si alguien pasa este límite que es el ano, también debe ser castigado". Después los carritos empezaron a disminuir la velocidad. Entonces quedaba claro qué límite había de ser respetado. Al rebasar éste, un carrito se había estrellado con el camión. Además, "llegó la patrulla y se lo llevaron a la delegación". Este castigo, alivia la culpa, por lo que Rolando "a fuerza" tiene que encontrar un motivo mediante la repetición de acciones destructivas: romper un vidrio o el lápiz a la hora de hablar de ello.

Ahora, analicemos las sesiones de dibujo:

Primero, la figura humana: no hace una figura estructurada, sino un esquema muy elemental dentro de una casita (fig.1), a la que parece salirle algo por la puerta. El niño explica que es un caminito de piedras, agrega nubes y luego una especie de árbol inclinado con un garabato en el tronco. Explica que es un río que se dirige a un lago. Dentro "va una lombriz".

hacia el río, y esta identificación con desechos aparece repetidamente. La casa parece flotar, y es además transparente. El tronco de la figura es distinto del de "la familia" (fig. 2), pero también observamos una prolongación desde el centro, sólo que aquí no hay arraigo al suelo. Todo da la impresión de "falta de raíces", que por el contrario estarían presentes si el padre "volviera con su velís".

Dibujo de la familia (fig. 2): Se observa que el niño pone tres elementos: "mamá", "papá" e "higito". El padre y la madre en un piso bajo de una casa, y el hijito en la planta alta junto a su cama.

Las figuras son poco diferenciadas, mostrando dificultad para aceptar la diferencia sexual. La del padre aparece con más pelo, cinturón y una clara sonrisa. El niño que tiene el letrero "higito" sobre su cabeza, tiene el cuerpo como un tronco arraigado al suelo igual que el papá. De los lados surgen dos extremidades hacia abajo, representando piernas. El padre tiene un velís y los brazos alzados. La madre se encuentra sentada frente a la mesa puesta, donde se observan dos platos servidos y un florero al centro con dos flores. En la parte derecha del dibujo, arriba, hay un cuadro que según explica Rorando, es el baño. Aparece la sexualidad anal otra vez, y también, en el baño mismo, la aparición de desechos en el excusado, como la identificación que señalé antes.

En la sesión en la que Rolando expresa sus dudas acerca de su origen y sus culpas por la desaparición del padre y del abuelo, le ofrezco una hoja en la que hace rayas cada vez más fuertes. Interpreto que tiene ganas de pintar la confusión que siente. Escribe su nombre, pero luego lo tacha y sigue rayando. (fig. 3).

En este "dibujo" de rayas encontramos de nuevo la búsqueda desesperada de límites y la incapacidad para retener la agresividad y los impulsos, que incluso le ocultan a él mismo (su nombre y su "firma" equivalen aquí a su identidad); pero también a la letra "y" que representa la posibilidad de unir palabras o nombres. La búsqueda de límites, una vez más aparece en el juego y advierte que aún cuando los encontrara, existe la posibilidad de la catástrofe: sólo el castigo severo (la delegación) o la aparición por lo menos simbolizada, de un padre (la patrulla), puede evitarlo. La encontramos también en el tabaquismo precoz y en la sospecha de que en el "trabajo" que describe pueda haber intentado un contacto con el cemento como droga (inhalándolo).

Rolando tiene clara ausencia, incluso física, de una figura paterna. Su deseo por un padre "bien plantado" (podríamos decir), se observa en el dibujo de la familia, donde él se fantasea semejante a éste, en una posible identificación: aunque cerca de la única cama que aparece, lo que puede estar hablan

do de su angustia por la posible realización del incesto.

Por los datos que nos dió la maestra, podemos pensar que hay una fuga precoz a intereses adolescentes (acicatada, por otra parte, por el medio en general) para huir de temores y fantasías sobre sus propios orígenes. Rolando percibe una falta de referencia acerca de su identidad, y no sabe cuál es su lugar en la familia ni cómo llegó a estar donde está, todo lo cual le inquieta mucho. Esto podemos encontrarlo en su insomnio, su necesidad de un objeto transicional (almohadita) a los diez años, y sus gritos de intranquilidad una vez que se duerme.

Rolando requirió una terapia en la que se le permitiera, por una parte, simbolizar su necesidad de referencias y límites, y de información acerca de su propio origen. Esta información tuvo que ser proporcionada lo más claramente posible por parte de la madre, quien además, debió ser orientada acerca de su papel como tal, pues por lo que pudo observarse, actuó como una hermana mayor, siendo la abuela quien asumía la maternidad de ambos. (Es probable que la señora haya vivido también un abrochamiento a su propia madre, lo que puede explicar porqué se le dificultan las relaciones con los hombres).

En la escuela Rolando tuvo que ser amonestado, pero más que eso (pues los castigos "no le dolían", según decía), fue necesario que su maestra hiciera que los límites y la disciplin

na fueran firmes y claros. En el futuro, por otra parte, Rolando requerirá más estímulos, pues los retos académicos parecen pobres para su inteligencia y su necesidad de "ser más grande".

El síntoma del tic no desapareció del todo, pero probablemente se logre esto con un psicoanálisis, pues este parece constituir la única identificación, aunque fallida, con una figura masculina. Hablando sobre esto y logrando que él construya un símbolo paterno quizá se resuelva.

COLOFON:

Unos meses después de las pocas sesiones que tuve con Rolando me encontré con su madre, a quien había explicado las necesidades antes expuestas, para que Rolando pudiese resolver algo de su terrible conflictiva. En esta ocasión, me fue satisfactorio averiguar que Rolando no sólo estaba mucho más tranquilo en la escuela, sino que ya dormía bien por las noches y sólo presentaba el tic en situaciones de mucho stress. Ella vivía ahora con su compañero y Rolando se había ido con ellos, cambiando también de escuela. Se le había explicado todo lo sabido acerca de su padre y ella decía sentirse más como una "madre realizada" con él.

Es muy posible que Rolando tenga conflictos profundos que no han sido resueltos, y que posteriormente se manifiesten en

síntomas difíciles de comprender. Pero es indudable que por el momento el contacto que tuvo con el psicoanálisis redundó en ayuda para encontrar cierto equilibrio emocional y desarrollo como sujeto humano con posibilidad de introyectar valores.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES PARA EL MAESTRO

A) La transgresión y la estructura.

En este trabajo se buscaban fallas en la estructura del sujeto, que en este caso era el niño transgresor. Estas fallas, según lo planteado en el marco psicoanalítico laciano, deberían existir a nivel de la metáfora paterna. La existencia de esta metáfora, en el caso del perverso, está dada únicamente para ser transgredida. Ahora bien: a lo largo del trabajo hemos hallado que no hay relación directa entre -- estas fallas y la transgresión en todos los casos. Por otra parte, ya se ha visto también cuántos y cuán complejos son - los problemas para entender la conexión entre transgresión, moral y perversión. Así que no abordaremos eso ya aquí, sino que nos avocaremos a tratar de sacar en claro aquello que - puede ser útil a los maestros para la educación moral de los niños.

Hay tres ideas que apuntar sobre por qué un niño puede estarse "portando mal" y tener este hecho las característi-- cas de un *síntoma*. Es decir, que es necesario atenderle como si tuviese una enfermedad. Pero se advierte antes que debe-- mos de evitar, por una parte, la "etiqueta": es decir, el se-- parar, señalar o humillar a ese niño por tal razón, también el tabú: callar o esconder al niño o a los padres lo que --

ESTA TESTS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

está ocurriendo; y además es necesario evitar la condena: -- Los castigos, regaños, discriminaciones o amenazas arbitrarias.

Trabajamos pues, sobre las tres ideas: La primera es la que planteaba D.W. Winnicott: Que un niño es "antisocial" - cuando actúan sus últimas esperanzas antes de caer en la locura.

La segunda es la de que el niño puede estar sobreerotizado con graves incapacidades para simbolizar esta excitación, que necesita descargar en comportamientos transgresores o por lo menos boicoteadores del ambiente escolar. Muchas veces el comportamiento de estos niños es denominado - (o confundido, habría que discutirse) como "hiperquinesia".- El síndrome de hiperquinesia ha sido descrito por neurólogos y psiquiatras y tratado como un trastorno orgánico, aún cuando no ha sido plenamente demostrado en pruebas electroencefalográficas. La existencia del mismo como tal sigue en discusión y la interpretación psicoanalítica (es decir, que se trata de un conflicto intrapsíquico) es una de las explicaciones alternativas que se dan a la neuro-psiquiátrico.

La tercera idea es que los niños que padecen una depresión muy profunda y viven en una constante angustia de muerte suelen recurrir a una actividad "vital" excesiva, pasando ésta por la erotización a diversos niveles. Estos niños, como puede observarse, pueden incluirse dentro de las dos -- ideas anteriores; estar actuando una "última esperanza", y estar sobreerotizándose por ello mismo. Es pertinente quizá

preguntarnos entonces si en lugar de tres ideas tenemos sólo dos o una. Más que intentar a esta altura resolverlo teóricamente, veamos, confrontando los casos mismos, cómo se juegan estas ideas. Porque aún cuando pueda decirse que en todos los casos estos niños están sobreerotizados, con una carga libidinal excesiva y no simbolizada, los procesos individuales pueden ser diferenciados y es necesario observar cada caso para comprender bien lo que sucede.

Podría decirse que cuatro de nuestros casos entrarían en lo que podemos llamar una estructura perversa. Javier (caso 1), Oscar (caso 5), Rolando (caso 7) y Lina (caso 10) son casos que datan de una etiología que conforma tal estructura: Una relación de complicidad con la madre, nombre paterno difuso o falseado, y una fenomenología bastante elocuente en cuanto a conductas transgresoras abiertas o desafiantes de toda ley.

En otros dos casos, (Roberto caso 3 y Manuel caso 8), sin que podamos hablar de una falla definida de la metáfora paterna, sí podemos pensar en ellos como casos de "referencia perversa". Existen ciertas circunstancias por las cuales estos niños no han sido totalmente introducidos al conflicto edípico, ya que sus madres, por distintas vicisitudes, no han asumido el nombre del padre.

En el caso 3 (Roberto), el padre es alcohólico y golpeador y aunque la madre permanece a su lado, existe en este caso (lo que no ocurre en otros necesariamente) una influencia clara de la figura real en la internalización de la imago en el niño. El alcoholismo de este padre ocasiona también inesta

bilidad de la ley debido a que su conducta resulta caprichosa y arbitraria cuando se embriaga, y transgrede él mismo normas que en estado de sobriedad puede respetar. Esto puede estar relacionado del mismo modo con el temor a la locura de la que ya hablamos en el diagnóstico de Roberto.

La madre de Manuel (caso 8), por otra parte, se encuentra probablemente erotizada e insatisfecha en la relación con el padre, de 63 años, y tiende a sobreerotizar a su pequeño hijito. Aunque el padre está presente y la madre no tiene rasgos perversos aparentes, ni podemos conjeturar que su estructura psíquica tiende a la perversión, Manuel recibe esta carga erótica y la asocia a los atributos disminuidos del padre (el analfabetismo), haciendo síntomas que incluyen ciertas situaciones perversas. Esto, a pesar de que tenemos una estructura familiar más o menos equilibrada, explica suficientemente el debilitamiento de la metáfora paterna. Pero es necesario tomar en cuenta que la madre no lleva el apellido del padre, lo que puede significar que existan otras manifestaciones de minusvalorización del padre que impiden que esta madre termine de asumir su nombre simbólicamente en la estructura de su hijo.

Así, es posible hablar de "fallas" en la metáfora paterna en siete casos. Uno singular, que se incluyó con el propósito de mostrar que una fenomenología que puede corresponder a una obsesividad (Jaime, caso 9), presenta visos de perversión pasaje al acto bastante contundente. Esto, sin embargo, no significa que el caso de Jaime sea estructuralmente perverso tampoco, pero sí que clínicamente se acerca más a la

descripción de una patología de esta índole.

Rubén y Alberto, por otra parte, presentan una clara depresión, con una estructura neurótica, y sin embargo, sus conductas son muy semejantes a las de los niños que hemos encontrado con fallas en la metáfora paterna cercanos o francamente inscritos en una estructura perversa.

Falta mencionar el Caso 6 (Leandro) que es casi una estructura psicótica: Podemos pensar que las "actitudes malas" de Leandro son actuaciones de la "última esperanza" antes de caer en la locura, como planteó D. W. Winnicott.

FALLA DE ORIGEN

Podemos decir entonces que:

a) Una conducta transgresora en la escuela puede estar refiriendo distintas estructuras y diversos tipos de patologías.

b) Los motivos para "portarse mal" pueden incluir profundas depresiones en las que la conducta antisocial representa, como describiera D. W. Winnicott, "la última esperanza". Esta "última esperanza", puede estar también inserta en una estructura perversa (Oscar, caso 5), quien sufre por el lugar pasivo en el que es víctima de burlas; o puede estar inscrita en otro tipo de estructura neurótica (Leandro, caso 2) psicótica - pseudo-psicótica (fronteriza) (Leandro, caso 2).

c) Los motivos para "portarse mal" no quedan agotados de

FALLA DE ORIGEN

ninguna manera entre los ejemplos de los casos citados en esta investigación. No están tomándose en cuenta ciertos factores sociales o culturales que determinen además de la estructura, una reacción aparentemente antisocial. No hemos trabajado aquí sobre casos de niños que en el plano de la realidad directa, se rebelen contra una autoridad perversa, es decir, arbitraria y transgresora de la ley en sí misma, o que intenta ser tal ley en lugar de representarla. Un niño que está "sano", es decir, que tiene una estructura de base histérica u obsesiva, pero equilibrada de manera que ha resuelto el Edipo y se encuentra en la etapa de aprendizaje y simbolización (como se espera normalmente durante la latencia, entre los 7 y los 11 años), protestará en la forma que encuentre menos conflictiva y más realista ante una autoridad perversa. Si no se escucha su protesta, simplemente se portará "mal" con esa figura, que podemos llamar verdaderamente autoritaria.

d) A veces, tras una conducta "normal", sociable, de compañerismo, etc. (como la descrita por la maestra de Jaime, caso 9) se esconde una patología compleja y sólo manifiesta en cuestiones de poca importancia para el maestro, como problemas para ubicar el espacio en el papel, o ligeros atrasos temporales atribuidos a "flojera" o falta de atención.

e) Un problema de aprendizaje, que puede incluso ser descrito como dislexia (dificultades para leer y escribir) o discalculia (dificultades para hacer cuentas y abstracciones mate-

máticas) también puede estarnos hablando de patologías psíquicas o trastornos comúnmente llamados "psicoafectivos" o pueden estar correlacionados, como en el caso expuesto, con una estructura perversa.

f) Con frecuencia los niños inquietos han sido sobreerotizados por la madre o por algún miembro de la familia o cercano a ésta. Dada la dificultad de los niños para canalizar o sublimar cargas muy intensas, los movimientos corporales tienen un valor importante para la descarga de tal estimulación. Debe aclararse que los estímulos por sí mismos no provocan la inquietud física del niño. Lo que sucede es que hay sobreexcitación por caricias excesivas, la visión frecuente de cuerpos desnudos o su proximidad durante el sueño, enganchada en una representación pulsional previa, cuya huella mnémica data de la primera infancia, y esto es lo que produce la inquietud.

g) En algunos casos las conductas agresivas, la verborrea, o también la incapacidad para permanecer quietos, se puede atribuir a una profunda depresión con características defensivas intensas, que se manifiestan en vuelta en lo contrario: se observa una "sobre alegría" que taponea la ansiedad de muerte. Esto aparece también en el discurso materno.

h) Aunque efectivamente, detrás de conductas transgresoras en el ámbito escolar no es extraño hallar una estructura perversa, es importante evitar la vulgarización de la conjetura

que se desprende de la palabra "perverso". El niño que se "porta mal" puede ser "perverso", por lo tanto 'malo'. Si bien este niño necesita límites, no es la condena lo que se los ha de mostrar, sino un proceso de estructuración psíquica que frecuentemente escapa a las posibilidades pedagógicas. Son estos algunos de los niños que requieren tratamiento con mayor urgencia.

i) Volviendo a lo tratado en el punto c), existen diversos factores, que como estímulos externos pueden adquirir significado para los sujetos, como son por ejemplo, los problemas en la ciudad de México:

Los marcos de referencia que el núcleo familiar tradicional proporciona, permite al sujeto adquirir valores armónicos con su rol, asignado casi sin cuestionamiento alguno desde el nacimiento, y aceptado así. Al traslado a una urbe como el D.F. la familia sufre un desperdigamiento más o menos inevitable. El anonimato y la pequeñez del sujeto se subrayan en la falta de comunidad contenedora. Esa comunidad que se encontraba en el grupo de una población más limitada, donde el trabajo, la aportación y la actividad de cada quien tiene un contacto vivo con el otro que le retroalimenta al recibirlo.

Esta puede ser sólo una pequeña de las muchas explicaciones que podemos dar al hecho de que las alteraciones psíquicas se agraven en nuestro tiempo y en nuestro espacio urbano.

La verdad es que todos los casos vistos presentan una problemática más o menos compleja y de un pronóstico triste de no ser tratados.

j) Es importante reconocer que puede haber muchos niños con problemas serios de estructuración psíquica en nuestras escuelas, que no representan la más mínima preocupación para maestros o padres de familia, y que es importante atender.

k) Por todo lo expuesto resulta muy urgente detectar los servicios de psicodiagnóstico y tratamiento a los que puede actualmente acudir en todo el país, así como la organización, cobertura y niveles que atienden.

En relación con estos servicios, lo que se puede concluir en términos del psicodiagnóstico es lo siguiente:

1) Que cuando aparece en diagnóstico una estructura perversa manifiesta en conducta transgresora, ésta puede y debe ser trabajada en un tratamiento psicoanalítico serio, lo cual es recomendable que se haga a esta edad (latencia: entre 7 y 11 años).

2) Muchos de los casos de indisciplina escolar grave no obedecen a una estructura básicamente perversa. Hay motivos que pueden ir desde una crisis de aculturación a una melancolía profunda o un problema orgánico. Todo esto debe poder ser analizado.

3) Hace falta ver otros casos con distinta problemática para hacer comparaciones. Podemos encontrar estructuras perversas confundidas con características obsesivas en niños "muy bien portados".

4) Es necesario estudiar las soluciones posibles a los problemas de psicodiagnóstico y tratamiento que hoy nos quedan más claros con esta experiencia.

5) Los terapeutas preparados para enfrentar los casos como planteo son sumamente escasos. En consultorios particulares el tratamiento es costoso (no sólo porque se cobra mucho, sino porque requiere desgaste físico y emocional, material y espacio adecuado, colaboración de los responsables del niño y el tiempo disponible). En instituciones hospitalarias, lo que suele ocurrir es que no hay espacio adecuado, falta material, hay obstáculos burocráticos y poco personal para atender una alta demanda. Y que además, los pacientes son controlados con expedientes circulantes que debían ser estrictamente confidenciales. En instituciones de educación especial cuando se llegan a tratar estos problemas, es con técnicas y enfoques distintos al psicoanálisis, (lo cual de todos modos puede ser interesante de revisar en cuanto a resultados reales).

6) Considero que, en concreto, dentro de una institución de este tipo:

a) Es indispensable tener claro el nivel de trata-

miento posible de realizarse con toda responsabilidad, tanto para resultados de investigación como para las expectativas de maestros, padres y del niño mismo.

b) Desde la primera entrevista con maestro y/o padres es necesario hacer un encuadre que deje claramente delimitado de qué se va a tratar la relación con el niño y lo que se va a hacer.

c) Se sugiere tener juguetes para poder hacer observaciones de las simbolizaciones que pueden hacer los niños en hora de juego.

d) Se debe tener una organización que permita el registro confidencial y con seudónimo, de todo el material recogido para el psicodiagnóstico, incluyendo dibujos, fichas de observación, protocolos de resultados, etc.

e) Reitero sobre la importancia de establecer el contacto interinstitucional o con personas idóneas a quienes hacer las canalizaciones necesarias.

f) Ante el aparente problema de tener que diferenciar problemas clínicos de los "netamente" psicopedagógicos, diré que algunos de los casos que vi tenían problemas de aprendizaje muy ligados a los trastornos de simbolización que implica una falla en la represión primaria. Es decir, que desde el psicoanálisis no hay mucha diferenciación que hacer, a menos que se trate de un problema de comprobado origen orgánico.

g) Quiero recordar que existen cuestionamientos importantes a diagnósticos de hiperquinesia, dislexia, dislalia; e incluso algunas afasias y casos de disfunción cerebral mínima, de supuesto origen orgánico, han podido ser tratados con psicoanálisis.*

Me parece que en términos generales, este trabajo puede, junto con otros de psicodiagnóstico realizados por alumnos de psicología en la UPN, rescatar algunas experiencias para esta práctica específica en el futuro: Debemos prepararnos y preparar al personal adecuado para ofrecer un servicio, no sólo en la UPN, en el Ajusco y las Unidades SEAD, sino en un espacio cada vez más amplio, que atienda, a nivel escolar, los problemas que presentan varios cientos de miles de niños cada año. (Existen soluciones, como la de los "grupos integrados", que han sido cuestionados por marginar a muchos de estos niños). La preparación que tenemos que forjar debe contemplar todos los aspectos, de trabajo social, antropológicos, filosóficos, además de los psicológicos para profundizar en esta problemática. Pienso que el psicoanálisis es una búsqueda valiosa que ofrece interesantes alternativas para ello.

* Cfr. Salud Mental "Tescó." (Anexo 3)

C) El maestro y la "metáfora paterna".

1. La necesidad de una "función paterna".

Ahora deseo plantear una discusión importante para que los maestros puedan reflexionar conjuntamente con los padres: La necesidad de que los niños integren en su desarrollo psíquico una "función paterna simbólica".

Recordemos que la "función materna" (no necesariamente ejercida por la madre) consiste en dar ternura, cuidados, atención, cultura y lenguaje, tal como lo explicamos en nuestro marco teórico. Y uno de los adelantos más importantes de la segunda mitad del siglo XX es que la mayoría de los adultos reconocemos y tenemos conciencia de esta función: Cuidamos y damos más cariño a nuestros niños; sabemos que hay que tomarlos en cuenta en la vida familiar. Entendemos que necesitan libertad y capacidad de participación en las decisiones, y que es importantísimo para su adecuado desarrollo que puedan expresar sus emociones y pensamientos, sabiendo que serán escuchados.

Por lo tanto, en las escuelas, muchos maestros han cambiado métodos anticuados de imposición autoritaria por otros más modernos que involucran afectivamente al niño con su aprendizaje, de modo que lo disfrute y despierte sus intereses más auténticos. La moda de la llamada "escuela activa" ha experimentado con estas ideas, cayendo en muchos errores, pero logrando también importantes avances pedagógicos.

Sin embargo, muchas veces debido a las ideas que han hecho cambiar tanto los valores modernos, se pasa por alto la necesidad de un orden básico que dé cabida al desarrollo y transformación de estos valores. Esto es lo que llamamos "función paterna". La función simbólica de dar pautas, reglas, límites de lo permitido y lo prohibido. En este trabajo hemos visto cómo las fallas en esta función de "metáfora paterna" afectan gravemente la conducta infantil.

El maestro o la maestra no pueden sustituir al padre como figura para el niño, ni la representación de éste ante la madre. Tampoco puede señalar esa falla a la familia directamente sin riesgo de entrometerse en una intimidad que no le pertenece, y que muy probablemente a propia familia no podrá reconocer. Ni puede "adoptar" emocionalmente a su alumno. Pero puede pensar acerca de lo que esto significa en el ámbito escolar y hablar con los maestros y con los padres acerca de la disciplina y los límites como lo hacemos aquí.

Las obligaciones rutinarias, el esfuerzo, la exigencia de hábitos, etc., han sido despreciados en aras de la "libertad": Muchos maestros dicen: "Se confunde la libertad con el libertinaje".

La frontera entre libertad y libertinaje es difícil de encontrar, pero no lo es tanto si el maestro ofrece normas definidas que él mismo establezca. No todo puede ser decidido

en conjunto con los niños, a quienes demasiada responsabilidad puede producirles más angustia que madurez. El maestro que asume su autoridad puede guiar, coordinar y organizar el proceso enseñanza-aprendizaje. Y ello implica que sea muy responsable para cumplir tales normas.

A continuación sugiero algunas que pueden ser establecidas:

a) Que exista un ritual fijo para comenzar y terminar la clase; por ejemplo:

- Repartir pequeñas tareas a distintos alumnos cada semana: Borrar el pizarrón, escribir la fecha, colocar los gises, regar las plantas, revisar que no haya papeles en el suelo, abrir o cerrar ventanas, reordenar el material de trabajo, etc.

- Cantar una canción, hacer un pequeño ejercicio físico, dar lectura a las noticias sobresalientes (en grados 5o. y 6o.), saludar o despedirse en distintas formas, contar anécdotas, cuentos, adivinanzas, o sucesos del día anterior, comentar programas de radio, televisión, espectáculos, deportes, etc.

- Realizar un ejercicio académico breve en forma fija: Prueba relámpago de matemáticas, dos o tres palabras nuevas con dificultad ortográfica o para vocabulario, un dato curioso o social, etc.

b) que cada vez que alguien salga del salón lleve consigo un objeto determinado; puede ser una "llave" simbólica de cartón o trozos de este material de distintos colores que indiquen si quien salió fue al baño (puede haber un color para cada sexo) o a otro lugar, o si salió a un encargo, etc.

c) Que sea respetada la voz de quien se dirige al grupo no interfiriéndola con otras voces o ruidos de cualquier clase.

d) Tener un buzón para crítica, quejas y sugerencias que pueda recibir expresiones de inconformidad e ideas nuevas de los niños.

e) Que cada quien conserve su lugar dentro del aula, al menos durante ciertos periodos de tiempo fijados previamente (cada quince minutos por ejemplo).

f) Otras reglas fundamentales para fomentar y preservar el mutuo respeto y la mínima cortesía.

Estas normas pueden ajustarse a las necesidades del grupo, del maestro, del aula, etc.; pero no es necesario discutir las "en asamblea".

El ambiente ordenado no es una arbitrariedad, como tampoco lo es la obligación de cuidar los materiales y el mobiliario escolar; ni, desde luego, respetar las personas de los compañeros y personal de la escuela.

El niño, como parte fundamental de su educación tiene que introyectar normas básicas de convivencia. El no conoce estas normas de manera "natural", como a veces se piensa. Es necesario que alguien se las enseñe. Este es el papel de los adultos que le rodean. No del niño ni de sus compañeros.

Tenemos también complementario a esto, lo referente a la disciplina en cuanto a tareas académicas, esfuerzos que se le pueden y deben exigir al niño, hábitos que debe desarrollar, etc. Esto es más complicado de discutir, pero se facilita si en principio, el ambiente del aula es ordenado. Los niños que saben cuáles son los límites que su conducta debe respetar, aprenden mejor.

Cada persona tiene posibilidades y capacidades distintas para aprender y trabajar. Ya se sabe también que un niño respetado en estas capacidades puede tener un desarrollo más armonioso. Parte de las ideas liberales que muchos padres y maestros tienen, incluyen este respeto por el niño. Pero también es necesario saber que si el niño no se siente nunca estimulado por los adultos hará un esfuerzo menor del que puede hacer. Una rutina de disciplina diaria implica un esfuerzo por parte de los adultos. Y muchos huímos de este esfuerzo, poniendo como pretexto la "libertad" del niño. Asumir que somos responsables como padres y maestros, de educar mediante estos esfuerzos cotidianos, es dejar atrás parte de esa infancia en la que otras personas se tomaron las responsabilidades.

Ahora NOSOTROS somos los adultos y nos toca este trabajo.

Porque además, si no aceptamos con agrado nuestra responsabilidad, es probable que, teniendo enfrente al niño, le echemos la culpa de nuestro disgusto y le exijamos el esfuerzo que nosotros no queremos hacer.

Si observamos los casos de este trabajo, encontramos que hay padres que no han "crecido" suficiente y se comportan como hermanos mayores (Rolando, Caso 7; Leandro, Caso 6 y Lina, Caso 10); y se sorprenden de que el niño no "se porte bien", cuando ellos no han dado ninguna pauta para que el niño sepa qué es portarse bien o mal. Son padres que no asumen su papel adulto.

Como he dicho antes, el maestro puede plantear esto a los padres en general como tema de reflexión. Es muy importante que tome en cuenta lo que hemos aclarado en nuestro marco teórico: Los padres no son culpables de actuar como lo hacen, pues casi siempre su inconsciente los lleva a cometer estos errores. Por ello, es importante que el maestro se ponga en el lugar de ellos y piense que, si bien tiene la ventaja de sus estudios pedagógicos sobre los padres, también él, como cualquier ser humano, tiene un inconsciente que puede sabotearle sus mejores intenciones. Esto lo digo para evitar que el maestro se sienta superior y hable a los padres en un tono autoritario como si los padres fueran también niños "malcriados". Una

cosa es que nos comportemos a veces como tales, y otra que tanto niños como adultos no seamos dignos de ser respetados y escuchados. Reflexionar juntos acerca de lo que necesita un niño, es mejor que comportarnos como "papá" de los papás y decirles cómo deben portarse con sus hijos.

Pensemos entonces qué es la disciplina escolar en el contexto de este trabajo.

2. La disciplina escolar: Un enfoque psicoanalítico.

La disciplina está relacionada siempre necesariamente con la imposición de límites, con las normas que se deben acatar en una sociedad, y los mecanismos que los educadores utilizan para lograr esta normatividad. Frecuentemente, la sociedad se ve obligada a cambiar sus reglas y la adaptación a nuevos órdenes siempre tiene un precio en cuanto al encuentro de los nuevos límites necesarios. Por esta razón, es común encontrar en una sociedad cambiante grandes dificultades para que los educadores aprendan a reconocer y mostrar a sus alumnos qué ámbito debe abarcar la disciplina escolar.

Sin embargo, casi cualquier maestro sabe cuándo un alumno tendrá mayores dificultades para acatar la disciplina mínima que requiere una atmósfera escolar para que se dé el proceso enseñanza-aprendizaje. Este es el alumno tipo con el que trabajamos en esta investigación: transgredirá casi como si estuviese comprometido a ello, cualquier norma que el

maestro o la escuela impongan. Desde luego, habrá variantes de transgresión, de inquietud, de actitud y esto significa que los motivos profundos de esta conducta varían también de un sujeto a otro, lo que ha dado interés al estudio del tema.

Como explicamos en el marco teórico, según Winnicott, la tendencia antisocial en un niño denota desposesión previa, la pérdida no elaborada del objeto materno, pero que, al manifestarse en una conducta así, aún tiene esperanzas de recuperar. Y esta esperanza es lo que maestros, padres, y demás personas que rodean al niño deben escuchar. Es el acto antisocial una puesta en alerta: está azuzando al medio porque reconoce la posibilidad de ser cruel.

El niño indisciplinado está sin duda, buscando límites que para su terrible angustia, no encuentra por sí solo. Es evidente que cuando esto sucede en la escuela podemos colegir que el ambiente familiar carece de ellos, o por lo menos no hay mucha claridad al respecto.

Al intentar profundizar en la teoría freudiana en este campo, hemos visto que, en primer término, los aspectos normativos dependen de la estructura del superyó, que se instaura a partir de la represión secundaria, una vez separadas las instancias del aparato psíquico en inconciente/preconciente-conciente. La existencia del superyó supone la internalización de la ley paterna que prohíbe el incesto, lo cual nos

habla de la existencia de un Edipo temprano tal como lo describe Melanie Klein en cuanto a la relación infantil con el pecho materno. Lo importante para nosotros es que como hemos visto, la figura paterna, en el caso de los problemas disciplinarios, suele ser débil o hasta inexistente, aún cuando haya un padre real viviendo en el hogar.

La madre, que debe procurar cuidados y libidinizar así al sujeto durante su primera infancia, puede hacerlo de diversas maneras según sea la realidad de sus sentimientos y deseos inconscientes hacia su pequeño hijo. Y las contradicciones muy contrastadas en este sentido pueden también tener repercusiones posteriores en cuanto a la conducta social del niño. Una madre sobreprotectora puede producir ansiedades que lleven al niño a ser sobreerotizado y no poder canalizar estas excitaciones sino en inquietud física incontrolada, que presentan muchos de los niños denominados "hiperquinéticos". Estos alumnos que presentan frecuentemente problemas de atención que inhiben el aprendizaje, se consideran problemas serios de disciplina escolar.

Por otra parte, una madre que atiende a su hijo de manera ausente o con agresividad, puede ocasionar lo que menciona el Dr. Winnicott, sobre todo si el niño puede contrastar una atención más esmerada que ve disminuída: La madre no logra ser suficientemente internalizada y el niño intenta su búsqueda

a través de conductas antisociales como el robo o la destructividad, producto de su tensión interna.

Es frecuente que los niños con problemas de disciplina estén padeciendo una marcada depresión manifiesta como ansiedad de muerte que evaden con aparente euforia constante en una típica vuelta en lo contrario. Esta depresión puede tener etiologías diversas, pero es común que responda a una pérdida grave en la familia, de la cual no se ha hablado o comprendido lo suficiente.

El papel del profesor es, sin duda, difícil en todos estos casos. Lo que se puede recomendar tiene que ver con las posibilidades profesionales que tanto la comunidad, la escuela, las exigencias académicas, el tamaño del grupo y sus propias limitaciones de personalidad le permitan.

En nuestro país se cuenta poco con servicios que atiendan casos patológicos serios. Menos aún habrá que atiendan a simples "indisciplinados, groseros, ladronuelos, latosos", etc. Habrá que encontrar medios alternativos al castigo que es el recurso que sigue siendo elegido para tales casos. Desde luego, no podemos proponer como la escuela conductista, la simple extinción de estímulos o reforzadores. Es necesario aportar algún instrumento basado en la teoría que sustenta las explicaciones que hemos dado a la falta de disciplina: El psicoanálisis.

El maestro debe saber que la escuela es un medio en el que la libido del niño se mueve. Frente a este hecho, for talecer al yo es la recomendación de Anna Freud, y esto es una posible opción para el maestro. Podrá y deberá intentarlo siempre que le sea posible, tanto en los momentos de transmisión de conocimiento como en otros de convivencia más informal. Puede halagarlo cuando tenga logros y alentarlo a enfrentar nuevos retos que al mismo tiempo le den un espacio de actividades que permitan la sublimación de los impulsos. Sin embargo, es de suma importancia tener claro que la responsabilidad del maestro es pedagógica y no terapéutica. A continuación, ahondaremos sobre esto en nuestro tema siguiente:

3. La frontera entre psicoterapia y educación.

¿Hasta dónde puede actuar terapéuticamente un maestro de niños en edad de latencia (7-11 años)?

Cuando el caso del niño transgresor es evidentemente el de la falta de límites en el hogar (debilidad de la figura paterna, madre permisiva), el maestro puede en ciertos casos introducir el concepto de la necesidad de límites en el pequeño sujeto. Puede intentar conversar al respecto con los padres, pero es probable que ellos resulten, aún sin darse cuenta, cómplices implícitos de la conducta negativa del niño. Entonces, lo que puede intentarse es que los límites sean pocos, pero muy claros y definitivos, evitando así con-

tradiciones que confundan más al niño como en el caso de que se le da una orden y luego no se toma en cuenta su incumplimiento. O cuando, según el humor en el que esté la autoridad, se prohíbe algo que en otra circunstancia arbitrariamente es permitido. La personalidad equilibrada y tranquila del maestro ayudará en esto. Pero si sus angustias y problemas no lo permiten, será un avance el que por lo menos guarde conciencia de lo siguiente: La constancia en la imposición de límites servirá a su alumno más que los regaños violentos o los castigos, cuando le ha sacado de quicio.

En cuanto a la demarcación de la frontera entre psicoterapia/educación existe una vieja polémica expuesta entre M. Klein y Anna Freud en el Simposio sobre Psicoanálisis realizado en Londres en 1927.

Melanie Klein argumenta que el psicoanálisis no tiene relación alguna o incluso se contrapone al proceso pedagógico en la medida en que la labor de éste es imponer límites precisamente. El psicoanálisis no tiene por qué, como ciencia, proponer límites que implican valores. Estos corresponden a la cultura y a la sociedad y es la educación la encargada de transmitirlos. El análisis tiene otro objetivo: Ayudar al paciente a simbolizar conflictos internos surgidos de la imposición de límites, y su contraposición a los deseos inconscientes que pugnan por ser realizados.

Por su parte, Anna Freud defiende la posibilidad de que la pedagogía puede ser en muchas ocasiones terapéutica, puesto que como mencionamos anteriormente, el yo se fortalece mediante el aprendizaje en tanto éste le enriquece y le da mayores elementos para afrontar los impulsos del ello y los ataques que sufre desde el exterior.

Además de sus diferencias en la técnica psicoterapéutica, el punto sobre la frontera entre psicoanálisis y educación sigue vigente en la polémica actual.

Hay quien afirma que un maestro de ninguna manera puede hacer psicoterapia, aunque lo que sucede en la escuela puede en cierto momento llegar a ser psicoterapéutico y llegar a desaparecer síntomas porque el niño liga la energía que producía el síntoma a un contenido sublimatorio; aunque esto no es propiamente análisis, ya que no necesariamente emergió a la conciencia del sujeto.

Por otro lado, se asegura que los reforzamientos voicos que los educadores ejercen con la conciencia de ayudar a la desaparición del síntoma, logra esto a menudo, por lo que los maestros deben manejar elementos suficientes para este tipo de acciones pedagógico-terapéuticas.

La discusión puede continuar; yo agregaré a ésta que, aunque la comprensión de los maestros sobre los proble-

mas afectivos, e incluso de aprendizaje de los alumnos, puede sin duda mejorar cuando manejan nociones de psicoanálisis, hay que tomar en cuenta lo siguiente: El psicoanálisis implica muchas cuestiones para que realmente sea psicoterapéutico. El profesionalista debe estar avanzado en su propio análisis para poder contener conflictos que mueven ansiedades muchas veces intolerables para un neurótico-"normal" no analizado. Además, las interpretaciones que un aprendiz ingenuo puede hacer frente a un paciente pueden ser lo que Freud llamó "silvestres", lo cual puede llegar a ser dañino o por lo menos agresivo para el niño.

El interés de la educación en el psicoanálisis, de cualquier modo es innegable.* Una pedagogía moderna debe asumir el descubrimiento del inconsciente; todas las relaciones de esto con el proceso de aprendizaje y las dificultades que pueden obstaculizarlo en el desarrollo psicosexual. Por lo tanto, el pedagogo debe estar suficientemente familiarizado con estos conceptos para dilucidar cuándo un alumno necesita ayuda psicoterapéutica.

* Freud, al referirse precisamente al interés pedagógico del psicoanálisis dice: "Sólo puede ser pedagogo quien se encuentra capacitado para infundirse en el alma infantil, y nosotros los adultos no comprendemos nuestra propia infancia (...) Cuando los educadores se hayan familiarizado con los resultados del psicoanálisis, les será más fácil reconciliarse con determinadas fases de la evolución infantil, y entre otras cosas, no correrán el peligro de exagerar la importancia de los impulsos instintivos perversos o asociales que el niño muestra".

Freud, S. Obras Completas. Biblioteca Nueva, Madrid, 1973, p. 1886.

Creo que la mayoría de los maestros cuando se enfrentan a un "caso difícil" de disciplina, pueden suponer, si tienen un mínimo de sensibilidad, que se trata de un niño con problemas en el hogar. Sin embargo, saber esto no basta. Es necesario conocer algo más de lo que está ocurriendo con cada niño: Esto es complicado y puede resultar comprometedor. Pensando en ello es que señalaré a continuación algunos puntos que pueden orientar al maestro para manejar casos como los vistos a lo largo de este trabajo, y ayudar en lo posible a esos niños.

4. Los límites necesarios para el niño: el problema del maestro.

A veces hablamos de un niño "difícil de manejar". Pero en este caso no digamos "manejar" para que no suene a manipulación autoritaria. Si tenemos como alumno a un niño que causa conflictos fuertes en la escuela, más que condenarlo, castigarlo o enemistarnos con su personita, es necesario ponernos en alerta.

Es posible que este niño sufra de manera especial en el hogar; puede haber circunstancias que le deprimen y su mal comportamiento es una búsqueda de ayuda para enfrentarlos.

Muchas posturas liberales afirman que el niño se está rebelando contra un ambiente injusto que no le permite su desarrollo adecuado. Puede ser también -y esto lo quisiera

Creo que la mayoría de los maestros cuando se enfrentan a un "caso difícil" de disciplina, pueden suponer, si tienen un mínimo de sensibilidad, que se trata de un niño con problemas en el hogar. Sin embargo, saber esto no basta. Es necesario conocer algo más de lo que está ocurriendo con cada niño: Esto es complicado y puede resultar comprometedor. Pensando en ello es que señalaré a continuación algunos puntos que pueden orientar al maestro para manejar casos como los vistos a lo largo de este trabajo, y ayudar en lo posible a esos niños.

4. Los límites necesarios para el niño: el problema del maestro.

A veces hablamos de un niño "difícil de manejar". Pero en este caso no digamos "manejar" para que no suene a manipulación autoritaria: Si tenemos como alumno a un niño que causa conflictos fuertes en la escuela, más que condenarlo, castigarlo o enemistarnos con su personita, es necesario ponernos en alerta.

Es posible que este niño sufra de manera especial en el hogar; puede haber circunstancias que le deprimen y su mal comportamiento es una búsqueda de ayuda para enfrentar

Muchas posturas liberales afirman que el niño está rebelando contra un ambiente injusto que no le permite su desarrollo adecuado. Puede ser también -y esto lo qu

subrayar, para esa puesta a los maestros en alerta- que el niño sea incapaz de reconocer los límites mínimos que exige la convivencia con los demás. Los que tienen que existir para generar confianza, tranquilidad y el ambiente propicio para aprender y desarrollarse en la escuela.

Y es necesario entonces, el acercamiento generoso del maestro a los padres de ese niño, que muchas veces no encuentran la manera de mostrarle esos límites a su hijo. El maestro puede llegar a ser un soporte para esa familia, y la figura simbólica que muestre esas normas mínimas al niño. Esto no es fácil de ninguna manera. Para ello debe estar conciente de algunos puntos fundamentales:

1) Los padres del niño pueden estar confundidos y angustiados tanto como el niño y por tanto, tener como él, conductas hostiles y hasta agresivas o prepotentes. Esto debe ser tolerado y comprendido por el maestro.

2) El maestro no lo sabe todo y no sabe por tanto, qué "causó" ese estado de confusión en esa familia, pero su papel es escuchar lo más que pueda para ayudar al niño.

3) El maestro puede llegar a confundir también sus propios problemas con los del niño, por lo que es importante que observe sus propias emociones e intente deslindarlas del problema del niño.

4) Ni los padres, ni el niño, ni el maestro mismo son dueños totales de su voluntad y por tanto, deben respetarse los procesos que intenten todos por mejorar la situación, procurando evitar las culpas, las recriminaciones y los castigos violentos. Lo que debe buscarse siempre es el límite adecuado para propiciar un ambiente de convivencia armónica, no quién tiene la culpa de que la convivencia no haya sido posible.

5) El niño necesita sus límites tanto como los padres y los maestros. La falta de ellos lo angustia y le impide aprender.

6) Los límites deben ser firmes, claros, constantes y suavemente mostrados. La repetición con enojo de un regaño, a veces no permite al niño escuchar: sólo percibe el enojo, y ello le impide comprender el límite.

7) El propósito de los límites no es necesariamente que él haga lo que nosotros queremos, ni que se someta, ni que asimile los valores nuestros. Más bien que preserve la posibilidad de dar y recibir en la justa medida, la cual tiene que aprender a encontrar él solito. Para ello, padres y maestros deben buscar, al señalar un límite al niño, ante todo su salud y su dignidad. Sin ello, ninguna disciplina tiene sentido.

8) Sin embargo, hay niños que no tienen tanto problema con la figura que pone el límite, sino que se encuentran, por alguna razón, extremadamente tristes o deprimidos. Estos

niños a veces también "se portan" muy mal. Su inquietud refleja búsqueda de vida ante una amenaza de muerte, que sufren sin que nadie pueda imaginárselo siquiera. Estos niños muchas veces necesitan, además de claridad en los límites, ser atendidos y contenidos con esta ansiedad. En este caso es donde sirven lo que antes llamamos "reforzamientos positivos": Alabanzas, entusiasmo por lo que hacen, interés especial en sus particulares expresiones. También el permitirles dibujar, trabajar con plastilina, o simplemente jugar un rato más largo que los demás niños.

9) Pero en estos casos, quizá más que en otros, es necesario que el maestro reconozca cuándo se siente incapaz de tolerar la conducta infantil. Cuando siente demasiada hostilidad, tristeza, angustia, o tensión de cualquier clase, es probable que se deba a que el problema del niño es profundo y complejo. Es entonces cuando debe hacer un esfuerzo serio por promover su tratamiento, aunque esto resulte socialmente muy difícil.

Con todo lo anterior, hemos visto que no es suficiente que el maestro "comprenda" que un niño difícil "tiene un problema en su hogar", sino que hay posibilidades de que entienda en qué consiste ese problema y en qué puede ayudar al niño. Pero también es necesario que sepa hasta qué punto puede ayudar y desde dónde su intervención puede ser impertinente para la

familia del alumno, o incluso perjudicial, si no maneja los elementos suficientes para dar esa ayuda. En este caso tiene que acudir a un servicio de psicodiagnóstico y psicoterapia infantil.

Como estoy consciente de que en nuestro país, este tipo de servicios es escaso y limitado, me avoco en adelante a investigar cuáles son éstos, qué es lo que ofrecen, y a qué nivel, a fin de que los maestros puedan acudir a ellos, o recomendar a los padres que lo hagan.*

D) Conclusión final: Desarrollo de la capacidad valorativa y constitución del sujeto moral.

Reubiquemos en unas cuantas palabras el contexto de este trabajo, con el fin de extraer las conclusiones restantes:

Además del propósito original de apoyar a los maestros que enfrentan problemas disciplinarios con niños transgresores, se trataba de ver el problema del desarrollo moral en la infancia desde un enfoque distinto. Los trabajos que preceden a éste se basan en una clasificación axiológica según la edad, la clase social o la evolución psicogenética del sujeto. La presente investigación trabajó desde el punto de vista del psicoanálisis contemporáneo; fundamentalmente desde una corriente crítica del estructuralismo lacaniano y las aportaciones básicas de Melanie Klein.

* Ahora, en 1990, este trabajo está por concluirse también en la U.P.N.

En términos generales, el origen de los juicios morales según el psicoanálisis, se encuentra en la represión primaria, que permite la constitución del aparato psíquico, lo cual implica, a su vez lo que en la segunda tópica freudiana se llama el superyó, instancia de la censura, el deber ser y los ideales del sujeto humano en torno a la propia identidad. Las fallas al instaurarse la represión, o los quiebres parciales de la misma, dan lugar, según su gravedad, a estructuras más o menos patológicas. Desde el marco teórico psicoanalítico sabemos cuales son los mecanismos de esta constitución del aparato psíquico y las vicisitudes de la estructuración sexual humana en relación con el problema de nuestra investigación.

Habiendo recordado la correlación estrecha entre la constitución del sujeto moral con la de su aparato psíquico, podemos decir que las faltas manifiestas en el cumplimiento de normas básicas de convivencia y en el caso del escolar, de las normas mínimas para el cumplimiento de las actividades de aprendizaje, serán también fenómenos que representen fallas en la constitución y equilibrio del aparato psíquico. Esto, en psicoanálisis, nos habla de una estructura perversa (o psicótica en un caso más grave).

Podría concluirse entonces, que el desarrollo de la capacidad valorativa no existe como tal. La capacidad de asumir valores, sobre todo los que suelen llamarse valores morales, se da a partir de una estructura, que si bien requiere para cons-

tituirse una historia específica, esa historia tiene que darse en ciertas condiciones que están ya presentes en la familia en el momento de concebir al hijo.

Sin embargo, como podemos ver en este trabajo, hay algunos niños que tienen una dificultad, más que para valorizar, para portarse bien en la escuela, aunque tengan una estructura neurótica suficiente para adquirir los valores. Por lo tanto, los maestros que asumen el acto de educar han de tomar conciencia de que hay niños que tienen la capacidad estructural para recibir y respetar valores, y actuar consecuentemente con ellos. Pero hay niños que no la tienen. Cuando sucede esto último, es necesario saber que tal capacidad no va a ser desarrollada sino que tiene que constituírse.

No obstante, podemos concluir que de ninguna manera puede hacerse una equiparación "mal comportamiento"-perversión. Esto es contundente, no sólo por los peligros de condena ya mencionados que puede conllevar un juicio así influido, sino porque puede distorsionar la posibilidad de diagnóstico y tratamiento adecuados.

Además, es indispensable puntualizar que no basta el desarrollo cognitivo para que un sujeto aún suficientemente cializado e integrado al medio internalice valores morales, bien este trabajo no puede probarlo, pues resulta evidente que un niño "mal portado" no es "inmoral" en casi ningún sentido, sí podemos suponer que el niño que se "porta mal" tiene

tas dificultades para incorporar los valores que requiere al menos una convivencia pedagógica. Si estos valores son "MORALES" o no en un sentido propio de la ética, esa también es una discusión pendiente. Pero es claro que el niño que transgrede el orden social -por el motivo que sea-, será mucho más difícil de educar, aún moralmente, que los demás niños.

Entonces surge la pregunta: ¿Qué es educar moralmente? Si no es, como implican los cognoscitivistas o constructivistas sólo respetar el proceso por el que atraviesa la capacidad valorativa de un sujeto, puesto que tal evolución parece atorarse en demasiadas personas... Y no es tampoco imponer a la fuerza nuestras ideas y referencias en un mundo en crisis de valores... ni hacer obedecer las leyes religiosas, políticas o sociales que a fin de cuentas son a veces el único parámetro con que contamos...

No puedo decir que educar moralmente es sólo poner límites que todos respetamos, aún los impositores. Pero es un primer paso, que desgraciadamente, en lugar de nuevo, se parece a la vieja consigna: "Predicar con el ejemplo". Porque, si volvemos sobre las pruebas que se pretenden innovadoras: ¿Es acaso educar la moral permitir que la anarquía "natural" de la necesidad personal dirija la vía vital? ¿O sólo recordar que la propia libertad termina donde empieza la de los demás? ¿Puede la solución democrática aliviar los conflictos y las

contradicciones del bien común contra el individual? Más aún: ¿Cómo "prevenir socialmente" el nefasto fenómeno de la corrupción que nos agobia?

En los casos vistos, los niños que transgreden en realidad confrontan un orden menor, representativo -podemos decir del gran orden social. Su conducta puede reflejar- y este trabajo eso sí que lo demuestra- los desórdenes del ámbito familiar; pero ¿qué pasa en los casos en los que la transgresión es mucho mayor? ¿Qué cuando las personas afectadas por la transgresión sufren pérdidas serias económicas, en lo moral, en la salud o aún de la vida? Es bastante obvio que los casos revisados no dan cuenta de eso; y que para indagarlo habría que acudir más bien a una correccional de menores donde se podría suponer que se encuentran los futuros grandes transgresores sociales. Sin embargo, como ejemplo: ¿Cómo eran durante su infancia algunos políticos corruptos que han sido encarcelados? ¿Qué actitudes y conductas de entonces podrían haber esbozado un pronóstico de que serían figuras míticas de la corrupción mexicana?. Preguntas como éstas son quizá de mayor importancia para resolver el problema planteado. Porque no podría cabalmente afirmarse que ninguno de los niños con quienes se hizo este trabajo son verdaderos "peligros sociales", ni puede pensarse que quizá lo serán en "gran escala" cuando sean mayores, salvo en algún caso de patología muy severa, del que podría también esperarse que sea un depresivo grave, que buscase sa-

lidas como la drogadicción de cualquier tipo o tuviese otras conductas autodestructivas o suicidas. No es posible preverlo.

Sin embargo, llegar por lo menos al nivel de estas reflexiones es un adelanto, y en el camino buscado de la "previsión social" puede ser importante. Es por eso que aún siendo muy limitada mi aportación en este sentido, pienso que es un primer paso en un camino que debe continuar siendo esclarecido.

Mencionamos ya la posibilidad de que diversos prejuicios sociales o individuales del maestro condenen la conducta de un escolar por mostrar rebeldía "justa". Se nos presenta entonces un problema: El concepto de justicia tiene que ser incorporado al estudio. ¿Cómo? ¿Cómo trabajar sobre la capacidad valorativa y al mismo tiempo ser tan subjetivos que tengamos que determinar qué es "justo" y qué no lo es? Viejo dilema: Encontrar la distancia necesaria para dar "validez científica" a nuestro enfoque. No queda sino partir de que ciertas premisas son irrefutables, (aunque no lo sean), para que pueda construirse algo. Nuestras premisas son las del psicoanálisis: El inconsciente existe. Al constituirse el aparato psíquico hay una entrada en el orden simbólico que permite al sujeto ser tal, relacionarse, recibir una cultura. Y cultura es ideología, representaciones, por tanto, de "lo bueno" y "lo malo". Y también confrontación e incorporación de los límites que dan lugar a esa cultura y que sostienen al sujeto mismo en ella.

El niño transgresor puede ser un profundo revolucionario en ciernes, pero puede también ser un futuro corrupto. Para lo primero, es sin duda indispensable la constitución del sujeto moral sin la cual ningún valor puede ser verdaderamente adquirido.

Es necesario, estimado maestro, que tenga usted los elementos necesarios para profundizar en esta compleja problemática; desde luego, contando con su interés por entablar comunicación con los padres y con el pequeño mismo, sobre todo durante sus horas de juego, para así escucharlo mejor. Sé lo difícil que esto resulta con la cantidad de actividades que normalmente debe realizar. Por ello haré lo posible para que en un futuro no muy lejano pueda ofrecerle un enlace de los servicios de diagnóstico y tratamiento en todo el país, de manera que esto le sirva de apoyo para recurrir a ellos en casos necesario.

Por el momento, habrá visto usted las posibilidades que existen para entender y acercarse a ese niño "latoso" y "malcriado", que en apariencia sólo "se porta muy mal", pero que tiene en su interior una circunstancia difícil, muchas veces tan dolorosa, que no encuentra otro modo de enfrentarla más que comportándose así.

Espero que este trabajo pueda serle útil para ese acercamiento.

BIBLIOGRAFIA

- Assoun, P. A. Introducción a la epistemología freudiana. Siglo XXI, México, 1980.
- Barande y otros. La sexualidad perversa. Estudios psicoanalíticos. Psicoteca Mayor, Granica, Buenos Aires, 1975.
- Baruk, H. Psiquiatría moral experimental. Fondo de Cultura Económica, México, 1981.
- Bleichmar, Hugo. Introducción al estudio de las perversiones. Nueva Visión, Buenos Aires, 1980.
- Bleichmar, Sylvia. "La constitución psicosexual en la infancia". Texto seleccionado de la serie Educación sexual. C.C.H. Sur, U.N.A.M., México, 1981.
- "Para repensar el psicoanálisis de niños" en Trabajo del psicoanálisis, Vol. 1, No. 1, México, 1981.
- "Notas para el abordaje de la constitución de la inteligencia en psicoanálisis" en Trabajo del psicoanálisis, Vol. I, No. 2, México, 1982.
- "Los orígenes del aparato psíquico" en Trabajo del psicoanálisis, Vol. I, No. 3, México, 1982.
- Brañ & Baribeau. "Subjective Idealism in Kohlberg's Theory of Moral Development" en Human Development. No. 21, Ottawa, 1976.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Reforma Política, Gaceta Informativa de la Comisión Federal Electoral, México, 1978.
- Doltó, Françoise. ¿Niños agresivos o niños agredidos? Paidós-Pomare, Barcelona, 1977.
- Edson, Morris. "Enseñanza en busca de valores" en Bases psicológicas de la educación. Nueva Editorial Latinoamericana, México, 1978.

- Erikson, Erik. Ética y psicoanálisis. Hormé, Buenos Aires, 1975.
- Escalante, Iván, Mauricio Robert y Colab. La evaluación en la escuela primaria. Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica, Serie Investigación, No. 5, SEP-UPN, México, 1983.
- Ferreiro, Emilia. "La posibilidad de escritura de la negación y la falsedad" en Cuadernos de investigación educativa. No. 4, DIE-CINVESTAV-IPN, México, 1981.
- Freud, Anna. Introducción al psicoanálisis para educadores. Trad. L. Rosenthal. Paidós, Buenos Aires, 1976.
- Freud, Sigmund. "Múltiple interés del psicoanálisis" (1913 y 1851),
 "Tres ensayos para una teoría sexual" (1905),
 "Análisis de la fobia de un niño de cinco años" (1909),
 "El psicoanálisis silvestre" (1910),
 "La represión" (1915),
 "Lo inconsciente" (1915),
 "El yo y el ello" (1923),
 "Psicoanálisis y teoría de la libido" (1923),
 "Inhibición, síntoma y angustia" (1925),
 "La negación" (1925)
 "Escisión del yo en el proceso de defensa" (1940) en Obras completas. Trad. López Ballesteros, Biblioteca Nueva, Madrid, 1973.
-
- La interpretación de los sueños (1900). Trad. J. Etcheverry, Amorrortu, Buenos Aires, 1979, Cap. VII, Vol. 5.
- Garfinkel, Harold. Studies in ethnomethodology. Prentice Hall. New Jersey, 1978.
- Fromm, Erich. Ética y psicoanálisis. Fondo de Cultura Económica, México, 1979.
- Kay, William. El desarrollo moral. Ateneo, Buenos Aires, 1970.

- Klein, Melanie. "Symposium on Child Analysis" (1927),
 "The Role of the School in the Libidinal Development
 of the Child" (1923),
 "Early Stages of the Oedipus Conflict" (1928) en Love,
 guilt and reparation and other works. Delta, New York,
 1977.
- Kohlberg, Lawrence. "Moral y desarrollo" en Enciclopedia In-
 ternacional de Ciencias Sociales. Aguilar, México, 1975.
- Lacan, Jacques. "El estadio del espejo como formador de la
 fundación del yo" en Escritos I. Siglo XXI, México, 1981.
- Laplanche, Jean. "El estructuralismo: ¿Sí o no?" en Trabajo del
 psicoanálisis, No. 1, Vol. 1, México, 1981.
- Vida y muerte en psicoanálisis. Amorrortu, Buenos
 Aires, 1970.
- Laplanche-Pontalis. Diccionario de psicoanálisis. Labor, Barce-
 lona, 1975.
- Lebovici, S. y M. Soule. El conocimiento del niño a través del
 psicoanálisis. Fondo de Cultura Económica, México, 1973.
- Lemaire, R. Anika. Lacan. Sudamericana, Buenos Aires, 1979.
- Ley Federal de Educación. SEP, México, 1973.
- Luzuriaga, Isabel. La inteligencia contra sí misma. Psiqué,
 Buenos Aires, 1975.
- Mahler, Margaret y M. Furur. Simbiosis humana: las vicisitudes
 de la individuación. J. Moritz, México, 1980.
- Mannoni, Maud. La primera entrevista con el psicoanalista.
 Granica, Buenos Aires, 1975.
- La educación imposible. Siglo XXI, México, 1981.
- Montessori, María. The absorbent mind. Araluce, Barcelona, 1970.

- Paradise, Ruth. Socialización para el trabajo: La interacción maestro-alumno en la escuela primaria. Tesis para maestría en Educación, DIF-CINVESTAV-IPN, México, 1979.
- Peters, P. S. Psychology and ethical development. Unwin University Books, London, 1974.
- Piaget, Jean. El criterio moral en el niño. Fontanella, Barcelona, 1971.
- Richard, Gustave. Moral y psicoanálisis. Psiqué, Buenos Aires, 1973.
- Sánchez Vázquez, Acolfo. Ética. Grijalbo, México, 1973.
- Schmitt, Rudolf. "The Stages of Moral Development. A basic for an Educational Concept?" en International Review of Education. V. XXXVI, 1980.
- UNESCO - Institute for Education. "Problems of teaching moral values in a changing society" en International Review of Education V. XXVI, 1980-2 Special Number, Ed. Greenland, J. and Robinson, K., La Haya, 1980.
- Vizcarro, Carmen. "Influencia de la clase social en la adquisición de hábitos y valores" en Infancia y Aprendizaje. U.I.P. del Río Ed., Barcelona, 1978.
- Winnicott, Donald W. "La tendencia antisocial" en Escritos sobre pediatría y psicoanálisis. Laia, Papel 451, Barcelona, 1979.
- "Moral y Educación" en La maduración del niño. Laia, Papel 451, Barcelona, 1980.
- Realidad y juego. Gedisa, Psicoteca Mayor, Barcelona, 1979.
- Wolff, Sula. Trastornos psíquicos del niño: Causas y tratamientos. Siglo XXI, México, 1983.

ANEXO.

Manuel
(Caso No. 8)."Reflexiones acerca de la dificultad para aprender a leer y a escribir como síntoma en psicoanálisis".

Manuel boicotea la clase, molesta a sus compañeros, impide el cumplimiento de normas dentro del salón y de la escuela en general, y no logra ninguna concentración que le permita aprender, por lo que se encuentra repitiendo el primer grado a la edad de ocho años.

En la entrevista con la madre, ésta expresa una gran preocupación, no por el comportamiento de su hijo "que es muy celoso y malgeniudo", sino por sus problemas en el aprendizaje de la lecto-escritura.

A través de algunas sesiones de juego encuentro que el niño es muy disperso. No se concentra en ninguna actividad de las que él mismo propone, e insiste en juegos en los que animales, objetos y personajes se montan unos sobre otros, mientras él mira todo esto que sucede por la televisión.

La primera sesión principia con la deprimente historia del Arca de Noé, insistiendo en que todos se ahogaron "por ser groseros" y en que Noé creó después el arco-iris.

Me había relatado también que por las tardes se recuesta

en la cama con su mamá, quien ve telenovelas; "mientras yo le leo", dice.

Resulta interesante sobre todo, lo ocurrido de pronto durante la cuarta sesión, después de que Manuel habló de no querer ser parte de su mamá, pero tampoco parecerse a su papá, quien ha tenido problemas en su trabajo por "no saber". Una vez que verbalizó esto, y dijo también que por eso no quería leer, Manuel demostró que leía en voz alta con fluidez, y en silencio, al interpretar que un juguete no era para él porque decía en la caja que era para niños más chicos.

Sería necesario profundizar el estudio cognitivo para deducir, desde esa perspectiva, por qué Manuel no quería o no podía leer ni escribir, lo cual no es objeto de esta investigación. No obstante, puedo intentar una exploración de la teoría para tener una idea de lo que esto puede significar en general desde el punto de vista psicoanalítico.

Tomando en cuenta el esquema según el cual no existe un inconsciente desde los orígenes (como plantea la escuela kleiniana), sino que el inconsciente se constituye con la represión y el lenguaje desde el otro, al ocupar el sujeto un lugar en la familia y en la cultura, intentaré aclarar lo que es un síntoma, para diferenciarlo de lo que podríamos llamar trastorno. Este último sería una perturbación observable de el exterior, pero no necesariamente como manifestación de un con-

flicto, que es la característica de un síntoma en psicoanálisis.

El síntoma es una formación del inconciente; es decir que es condición la existencia de ese inconciente para producirse. Es necesario que se haya dado la represión originaria para que pueda entablarse un conflicto entre el sistema pre-conciente y el inconciente. En esto consiste la formación de compromiso del síntoma.

Ahora bien, dado el supuesto teórico de que la escucha psicoanalítica "da sentido" al síntoma mediante la transferencia, es necesario que cada inconciente "nos diga" la palabra no dicha que sustituye al síntoma. Lo mismo ocurre cuando aparece otra formación del inconciente, como un sueño o un lapsus, un olvido, etc. Pero si hablamos de trastorno estamos implicando que no hay formación de compromiso: No hay aparato psíquico, ni inconciente, por lo tanto no hay conflicto posible.

La perspectiva de Melanie Klein.

Freud dio las premisas básicas para entender el significado libidinal de las inhibiciones del aprendizaje. Melanie Klein y otros autores las han desarrollado para el diagnóstico y tratamiento de algunos niños que presentaron el problema. La teoría de la organización sexual infantil y el Complejo de Edipo son el marco ineludible.

Melanie Klein asevera que el aprendizaje y la escolaridad están libidinalmente determinados desde el momento en que es necesaria la sublimación para responder a las demandas escolares. Desde el ambiente que le da las primeras referencias de organización sexual, el niño debe probar la movilidad de su libido frente a los nuevos elementos que ofrece la entrada a la escuela.

M. Klein da diversos ejemplos de cómo los útiles, el maestro, el mobiliario, el edificio escolar y hasta la distancia a recorrer a éste son susceptibles de ser catectizados.

En particular, respecto a la lectura y la escritura, se refiere a todo aquello en lo que puede escribirse (papel, cuaderno, pizarra, etc.), como un símbolo del cuerpo de la madre y la pluma o instrumento para escribir como pene. Este desplazamiento puede inhibir el aprendizaje de la escritura cuando ~~el~~ hacerlo está significando la realización del coito. La subsecuente angustia producida por el sentimiento de culpa es terrible, al menos en la teoría kleiniana, para la cual, este sentimiento es de un gran sadismo.

El aprender a leer requiere además de cierto equilibrio en las ansiedades descritas por M. Klein. Existe un hecho, curiosamente repetido en clínica: En algunos niños, la dificultad para la incorporación de este primer aprendizaje está precedido por trastornos durante la lactancia: anorexias, diarreas

o vómitos a repetición. (1) Esto puede explicarse como un fantasma de devoración de las etapas arcaicas del Complejo de Edipo. (2) El niño vive como ataque el hecho de incorporar la lectura u otros aprendizajes posteriores, pues la ansiedad es producida por el desplazamiento del cuerpo materno a lo que se aprende. Según M. Klein no es la libido la que crea el instinto epistemofílico sino el sadismo temprano con el cual el lactante conoce el cuerpo materno. (3)

Por otra parte, cuando la ansiedad depresiva toca los límites de la melancolía, podría haber anorexias y posteriores inhibiciones del aprendizaje por temor a atacar y destruir lo que se incorpora; así como en una ansiedad esquizo-paranoide se teme el ataque del pecho malo.

Volviendo a las dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura: Si bien el hecho de que el niño plasme las palabras que quedan como memoria permanente puede resultar angustiante, puede también simbolizar la posibilidad de poner afuera un conflicto interno al ocurrir el desplazamiento del que hablamos anteriormente.

(1) La madre de Manuel me explicó espontáneamente, antes de que yo lo sospechara, que el niño presentó anorexias graves durante su lactancia.

(2) Ver Klein, Melanie. "The Role of the School in the Libidinal Development of the Child", (1923) en Love Guilt and Reparation & Other Works. Delta, 1977, p. 59 y "Early Stages of the Oedipus Conflict", (1928), Ibid, p. 186.

(3) Klein, Melanie. Love, Guilt and Reparation & Other Works (1937), Ibid., p. 308.

Podemos concluir, en cierta medida, que en el acto de aprender a leer o escribir pueden reeditarse las ansiedades básicas, pero el que esto produzca o no un síntoma depende de la elaboración que el sujeto haya logrado en diversas actividades, sobre todo en el juego. Desde luego, también dependerá del tipo de vínculo que se haya establecido para entonces con la madre, el pasaje por la etapa fálica, el Edipo, la actividad o pasividad que perfilan la sexualización (femenino/masculino), comúnmente ya definida cuando empieza el aprendizaje de la lecto-escritura (que corresponde por lo general al inicio de la latencia).

Melanie Klein también habla de la simbolización sexual específica que pueden indicar ciertos grafismos y la manera de trazarlos. Con la letra "a" manuscrita varios niños asocian "la ruedita", o "el hoyito de hacer pipí" (genital femenino). O la relación entre dos letras como inseparable, pues la letra "i", junto con la "e" o junto con la "o" están así "porque se aman". Describe el caso de un pequeño que en las palabras ingesas que llevan doble "s" siempre suprimía una. Posteriormente emergió la fantasía de que una de las "s" correspondía a él mismo mientras la otra representaba a su padre, rival edípico. (4)

(4) Klein, Melanie. "The Role..." Ob. Cit., p. 64.

Podemos concluir, en cierta medida, que en el acto de aprender a leer o escribir pueden reeditarse las ansiedades básicas, pero el que esto produzca o no un síntoma depende de la elaboración que el sujeto haya logrado en diversas actividades, sobre todo en el juego. Desde luego, también dependerá del tipo de vínculo que se haya establecido para entonces con la madre, el pasaje por la etapa fálica, el Edipo, la actividad o pasividad que perfilan la sexualización (femenino/masculino), comúnmente ya definida cuando empieza el aprendizaje de la lecto-escritura (que corresponde por lo general al inicio de la latencia).

Melanie Klein también habla de la simbolización sexual específica que pueden indicar ciertos grafismos y la manera de trazarlos. Con la letra "a" manuscrita varios niños asocian "la ruedita", o "el hoyito de hacer pipí" (genital femenino). O la relación entre dos letras como inseparable, pues la letra "i", junto con la "e" o junto con la "o" están así "porque se aman". Describe el caso de un pequeño que en las palabras ingesas que llevan doble "s" siempre suprimía una. Posteriormente emergió la fantasía de que una de las "s" correspondía a él mismo mientras la otra representaba a su padre, rival edípico. (4)

(4) Klein, Melanie. "The Role..." Ob. Cit., p. 64.

El punto de vista lacaniano.

Quedan muchos problemas por aclarar respecto de las inhibiciones al aprender a leer y escribir. Creo que es importante hablar sobre mi hipótesis acerca de lo que ocurre en el caso de Manuel, aún con las dudas que tengo al respecto, a fin de intentar una insertación teórica del mismo.

Revisando el relato de Manuel sobre cómo está con su madre frente a la televisión y sus juegos en relación con la mirada y el televisor, pueden abrirse varias preguntas:

Primero, ¿es realmente cierto que Manuel no ha aprendido a leer? ¿Juega a que lee para su madre, mientras lo que realmente sucede es que se erotiza al recostarse a su lado y sus fantasías eróticas están relacionadas entonces con ver la televisión?

Esto puede estar hablando de la búsqueda de satisfacción de la madre, de aproximadamente 37 años de edad, casada con un hombre de 63, con quien, según ella misma dice, ya casi no tiene relaciones sexuales.

Por otra parte, esta madre, preocupada porque su hijo no aprende a leer y escribir, habla de los problemas que ha tenido con su esposo por no haber ido a la escuela. Lo que podría inferirse entonces, es que ella, sexualmente insatisfecha, ha hecho una relación simbiótica con Manuel, evitando la entrada del padre.

En términos teóricos, hablar de simbiosis en el sentido descrito por Margaret Mahler⁽⁵⁾ es hablar de psicosis infantil, lo que puede ser corroborado desde la teoría lacaniana en tanto la falla de la metáfora paterna impide la estructuración del sujeto, ya que no hay represión, ni entrada al orden simbólico.

Sin embargo, aunque en la tremenda dispersión de Manuel podrían hallarse ciertos elementos psicóticos, pienso que el corte se ha dado y que existe en la propia resistencia a leer en la escuela (sea ésta una verdadera inhibición de la función o un no reconocimiento de que sabe leer), un intento de resistir el deseo de la madre de ser complementada. Esto último, dado que el falo en esta familia, parece estar representado en la inteligencia sobresaliente que exhiben los hermanos mayores.

Por otra parte, el padre, que se encuentra en el lugar de no saber, sólo puede ser rival en tanto Manuel se mantenga en semejante lugar. Es decir, la inhibición aquí es una defensa contra el reegolfamiento, y un intento de permitir la entrada del padre, del cual, no puede decirse que no es deseado por la madre, quien recurre al hijo dada su insatisfacción del deseo.

Es decir, que podemos hablar de una relación "simbiotizada" que puede producir ciertos rasgos psicóticos y podría pro-

(5) Cfr. Mahler, Margaret y M. Furur. Simbiosis humana: las vicisitudes de la individuación. J. Moritz, México, 1980.

ducirlos también perversos, pero no los encontramos puesto que la madre insatisfecha tiene falta, no es una madre fálica.

En realidad existe conflicto, lo cual significa que hay aparato constituido y el niño pudo, gracias a ello, ligar la pulsión a una representación lúdica. Y está en discusión si ésta equivale a una representación palabra, es decir, si el proceso es psicoanalítico desde el enfoque lacaniano.

El juego que precedió a la lectura de Manuel, consistió en separar los carritos de una "mamá camión"-cargador de carros y VERBALIZAR lo que expliqué al principio de este trabajo sobre no querer ser "igual que su mamá" pero tampoco como su papá (que tenía problemas por no saber).

Esta descripción teórica intentó aclarar algunas posibilidades de interpretación de una dificultad en el aprendizaje de la lecto-escritura. Podemos extraer entonces algunas conclusiones al respecto:

a) Que en la constitución del sujeto, al separarse los sistemas consciente e inconsciente, la represión originaria es condición para la entrada en el orden que admite la simbolización gráfica. Esto no significa para nada que un psicótico no lea o escriba, pero sí que la aparición de inhibiciones en este aprendizaje puede indicar fallas en la represión, aunque en tal caso no pueda hablarse de síntoma sino de trastorno grave.

b) Esta inhibición puede estar del mismo modo presente en una neurosis, y estar, como síntoma, hablando en el lugar de un conflicto.

c) En caso de haber fallas en la metáfora paterna, (independientemente de las relaciones observables en la familia real del sujeto), podemos encontrar inhibiciones defensivas del yo, que no son representativas de un conflicto como tal, pero sí parte de las vicisitudes de la constitución del aparato en el que el falo paterno intenta el corte.

d) Es importante ubicar el lugar que ocupa el sujeto en la triangulación edípica, en el discurso materno, para hacer un diagnóstico cuando encontramos inhibiciones en el aprendizaje, ya que puede ayudarnos a comprender el papel que está jugando el saber en su estructura.

Algunos datos útiles de la psicología genética.

Otra discusión que puede plantearse es en relación con la psicología genética.

Sara Paín, en algunos trabajos, habla acerca del papel de las inhibiciones intelectuales en términos similares a los aquí expuestos. Sin embargo, al igual que los psicólogos del yo, incurre en un error al intentar el eclecticismo teórico: Cuando habla de inconciente, se refiere a todo aquello que está fuera de la conciencia. Esto resulta interesante porque sig-

nifica que sigue abierto un campo en el estudio de las inhibiciones en el proceso del aprendizaje de la lecto-escritura. (6)

Parece ser que esta confusión es frecuente, y que antropólogos, sociólogos, y hasta filósofos, hablan de "inconciente" sin referirse al inconciente freudiano. Pero si esto ha ocurrido a los psicólogos genetistas, no significa, (y a ello quiero referirme), que sus descubrimientos en el campo de los procesos yoicos no puedan servirnos para entender las mociones pulsionales del ello o que no aporten datos acerca de lo reprimido, los símbolos que, a nivel de la percepción, son producidos en el pre-conciente y desde el inconciente.

En el marco teórico de la presente investigación encontré, como algunos psicoanalistas, oportunidad para criticar la psicología genética. En esta ocasión, el trabajo de Jean Piaget

(6) Cito a Silvia Bleichmar, quien señala esto (que yo no había notado) en uno de sus artículos: "... una autora como Sara Pafn, en un reciente libro: Estructuras inconscientes del pensamiento. La función de la ignorancia, I. Ed. Nueva Visión, 1979, intenta una asimilación entre las llamadas "estructuras cognitivas inconcientes" y las estructuras del inconciente en sentido psicoanalítico, apoyándose para ello en la teorización de Piaget por un lado, y del psicoanálisis estructuralista por el otro. "Tratamos de adoptar aquí la noción más general de inconciente simbólico, y lo entenderemos entonces como una categoría concreta, positiva y estructurante, que tiene por objeto la instauración simultánea de un mundo comprensible y de un sujeto que en él se reconozca y haga reconocible su deseo. El inconciente es entonces el lugar del procesamiento del pensamiento, del que la conciencia recogerá imágenes atribuibles a la realidad o al yo..." (Bleichmar, Silvia. "Notas para el abordaje de la constitución de la inteligencia en psicoanálisis" en Trabajo del psicoanálisis, Vol. I, No. 2, 1980, p. 198).

sobre el "criterio moral en el niño". Aducía que las observaciones del célebre investigador son, además de sociológicamente parciales, limitadas por su negativa a reconocer el inconsciente (como lo reprimido).

Piaget, sin embargo, es riguroso cuando va a extraer conclusiones. Sus aportaciones teóricas al estructuralismo son importantes, y el hecho de que construya su objeto en forma determinada no significa que visualizar lo mismo que él, desde otro enfoque, descarte por completo sus descubrimientos.

En el trabajo a que me estoy refiriendo, ⁽⁷⁾ Piaget habla de estadios de desarrollo del criterio moral. No se atreve, con los datos que tiene, a hablar de estructuras, pero infiere relación con las cognitivas. A mí me parecía que esto era todo un absurdo puesto que en una perversión por ejemplo, el criterio moral no tiene que ver nada con la estructura cognitiva que hubiese alcanzado el sujeto. Ahora me parece que la estructura cognitiva, en el mismo caso de perversión, podría encontrarse también alterada; y que el hallazgo de tal alteración, si existe, puede tomarse como un dato más para analizar la estructura del aparato psíquico.

Desde luego, no estoy proponiendo esto como método: Lo que me interesa es ver que las inhibiciones en los procesos de

(7) Piaget, Jean. El criterio moral en el niño. Fontanella, Barcelona, 1966.

"producción" de escrituras y lecturas, como las llaman los investigadores (experimentadores) de estos procesos desde la psicolingüística y la psicología genética, son analizables.

Emilia Ferreiro y colaboradores, han realizado estudios al respecto en México. Su tendencia, podemos suponer, es a encontrar, a la larga, estructuras en esta "producción". No parece interesarles el significado patológico de las anomalías en ésta, (que en realidad no ven como anomalías, pues "las estructuras no tienen que ver con los tiempos en los que pueda esperarse su aparición"). (8)

Aparte de mi desacuerdo con esto, que recuerda la discusión, en parte superada, entre historicismo y estructuralismo, creo que las observaciones recogidas en ese estudio pueden servir para detectar perturbaciones psíquicas.

Según dichas observaciones, los niños presentan una serie de hipótesis a partir de las cuales comienzan a intentar la escritura. Poco a poco, al "leer" lo que escriben, los niños van superando las hipótesis falsas, pasando por ejemplo, de la idea de que una letra corresponde a una oración, a la de que corresponde a una palabra; después a una sílaba. Posteriormente, empiezan a adjudicar valor sonoro a las letras y a configurar palabras a partir de algunos valores significantes, etc.

(8) Afirmación de Ana Kaufman en el curso "Nuevas aportaciones sobre el proceso de aprendizaje en la lecto-escritura", Centro "Tanesque", del 14 al 18 de marzo de 1983.

Sin embargo, en ciertos momentos, los niños tropiezan con algunas dificultades, que quien ya lee y escribe no sospecha siquiera, a menos que se proponga observar con cuidado la elaboración de las hipótesis que hace el aprendiz. En algunos estudios también se ha observado algo de esto en adultos que se alfabetizan.

Para encontrar posible la escritura de una negación, de una falsedad o de un plural, se ha visto que los sujetos se basan en ideas bastante extrañas. Por ejemplo: Al presentar la imagen de dos niñas saltando la cuerda se propone la escritura "dos nenas saltan" de la siguiente manera:

dos nena salta

la nena nena salta

la nena salta la nena salta

Al pedir a algunos niños que leyeran "mamá compró tres tacos" proponían que "mamá" era la primera palabra, pero las otras tres correspondían a cada uno de los tacos que compró mamá. Para cambiar el plural de tres a "dos tacos" había que eliminar una de las tres palabras (entonces diría "mamá compró tres"), y para negar que mamá hubiese comprado tacos -es decir "mamá no compró tacos"- proponen, entre otras soluciones la de borrar completamente la oración.

Cabe pues preguntar ¿por qué estas hipótesis? Los investigadores, más que preguntarse esto, buscan todas las hipótesis

que hacen los aprendices para clasificarlas y generalizar, lo que sin duda puede ser interesante y pedagógicamente útil en tanto que los maestros aprendan a respetar esas hipótesis.

Pero cuando se construye obsesivamente la misma "hipótesis", si no puede ser superada o substituída por una más avanzada, o que en un momento dado aparezca una en particular y no otra; o bien que su construcción aparezca demasiado tarde o no aparezca ¿no podría estar hablando ya de un fracaso del yo realidad, una dificultad para sustituir el objeto alucinatorio?

Me parece ya interesante el que la negación de un principio tenga que representarse como ausencia, tal como se tiene noticia de la negación en el inconciente. Y además negar, decir NO, puede querer decir mucho al comienzo de la latencia. Si es el maestro quien la propone puede ponerse en juego la transferencia, lo que nos lleva a la muy conocida discusión Melanie Klein - Anna Freud, acerca de la importancia y posibilidad de la transferencia en el análisis infantil, que Anna Freud llega a confundir en el proceso pedagógico. (9)

Por otra parte, si la negación que se va a describir proviene del aprendiz mismo y éste no puede representarla por escrito, o aún habiéndola escrito no puede leerla (como sucede

(9) Cfr. Klein, Melanie. "Symposium on Child Analysis" (1927). Ob. Cit., pp. 139-169, y Freud, Anna. Neurosis infantil. Paidós, Buenos Aires, 1975.

a algunos sujetos), podría pensarse que se trata de una resistencia, en tanto que puede ser una negación como Freud la describe: "Una forma de percatación de lo reprimido (...) con ayuda de la negación se anula una de las consecuencias del proceso represivo, la de que su contenido de representación no logre acceso a la conciencia". (10)

Desde luego, en lo que se refiere al plural, puede tener relación con la triangulación: las dificultades con la unidad y el plural en el aprendizaje de las matemáticas se han encontrado en relación con la especularidad y el corte. Esto mismo puede suceder en algunas de estas "hipótesis".

Con esto pretendo tan solo abrir la posibilidad de incursionar en estas "perturbaciones". La investigación de E. Ferreiro se denomina "Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura", (11) aunque tal "análisis" es sólo descriptivo. Faltaría hacer un psicoanálisis de estos procesos que podría resultar interesante en los casos en que se acompañen de otras informaciones del inconsciente que refieran alguna patología importante, o que la dificultad misma para aprender a leer y escribir pueda llamarse psicoanalíticamente, un síntoma.

(10) Freud, Sigmund. "La negación" (1925) en Obras Completas. Tomo III, p.2884.

(11) Ferreiro, Emilia y colab. Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura. SEP, México, 1979 y Ferreiro, Emilia. "La posibilidad de escritura de la negación y la falsedad" en Cuadernos de investigación educativa. No. 4, DIE-CINESTAV, IPN, México, 1981.

BIBLIOGRAFIA.

- Bleichmar, Silvia. "Notas para el abordaje de la constitución de la inteligencia en psicoanálisis" en Trabajo del psicoanálisis, Vol. I, No. 2, 1980.
- Ferreiro, Emilia y Colab. Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. SEP, México, 1979.
- Ferreiro, Emilia. "La posibilidad de escritura de la negación y la falsedad" en Cuadernos de investigación educativa. No. 4, DIE, CINESTAV, IPN, México, 1981.
- Freud, Anna. Neurosis infantil. Paidós, Buenos Aires, 1973.
- Freud, Sigmund. "La represión" (1915),
 "Lo inconciente" (1915),
 "El yo y el ello" (1923),
 "Psicoanálisis y teoría de la libido" (1923),
 "Inhibición, síntoma y angustia" (1925),
 "La negación" (1925),
 "Escisión del yo en el proceso de defensa" (1940)
 en Obras Completas, Biblioteca Nueva, Madrid, 1973.
- Klein, Melanie. "The Role of the School in the Libidinal Development of the Child" (1923) y "Early Stages of the Oedipus Conflict" (1928) en Love, Guilt and Reparation & Other Works. Delta, New York, 1977.
- Klein, Melanie. "Symposium on Child Analysis" (1927). Ibid.
- Mahler, Margaret y M. Furer. Simbiosis humana: las vicisitudes de la individuación. J. Moritz, México, 1980.
- Piaget, Jean. El criterio moral en el niño. Fontanella, Barcelona, 1966.

Otras referencias:

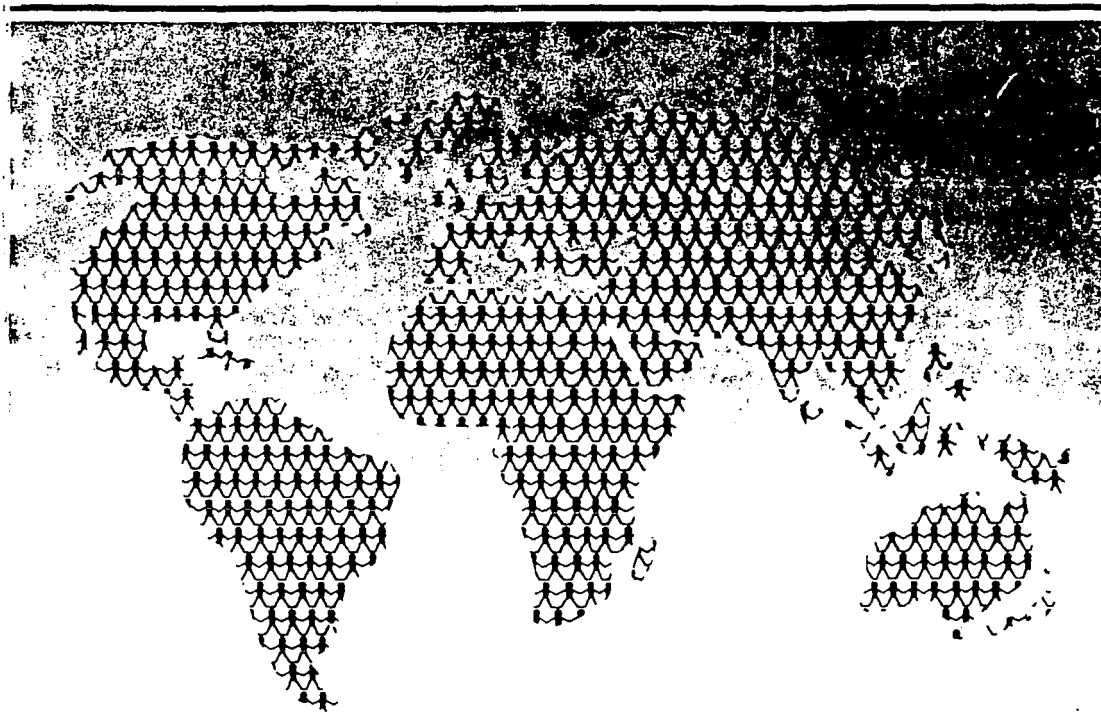
Diatkin, René. La dyslexie en cuestion, Paris.

Luzuriaga, Isabel. La inteligencia contra sí misma, Psiqué.
Buenos Aires, 1975.

Mannoni, Maud. La primera entrevista con el psicoanalista.
Granica, Buenos Aires, 1975.

Paín, Sara. Diagnóstico y tratamiento de los problemas de
aprendizaje. Nueva Visión, Buenos Aires, 1980.

ESTADO MUNDIAL DE LA INFANCIA 1989



Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
(UNICEF)



Amenaza para una década de logros

Para casi novecientos millones de personas, aproximadamente una sexta parte de la humanidad, el progreso humano se ha transformado en un retroceso. En muchos países se está invirtiendo el curso del desarrollo. Y después de varios decenios de avance económico continuado, vastas zonas del mundo empiezan a retroceder hacia la pobreza.

Durante la década de los ochenta, los ingresos medios han descendido entre un 10% y un 25% en casi toda África y en la mayor parte de América Latina. El peso medio en relación a la edad de la población infantil, un indicador básico de un desarrollo sano, ha disminuido en muchos de los países para los que se dispone de datos. En los 37 países más pobres se han registrado, en el plazo de pocos años, reducciones del 50% en el gasto per cápita en atención de salud y de un 25% en el gasto en educación. Y en casi la mitad de los 103 países en desarrollo con datos recientes se aprecia un descenso en el porcentaje de niños y niñas de 6 a 11 años escolarizados en la enseñanza primaria.

En otras palabras, el endeudamiento y la recesión de la década de los ochenta están afectando con especial dureza a la infancia. Y como trágico resumen cabe estimar que en los últimos doce meses al menos medio millón de niños han muerto como consecuencia ya sea de la desaceleración del progreso o de su retroceso en el mundo en desarrollo.*

A diferencia de las tragedias provocadas por la sequía, las inundaciones o las hambrunas, esta tragedia del retroceso en el proceso de desarrollo no se presta fácilmente a su difusión en los medios de comunicación y la opinión pública mundial a menudo no llega a tener conocimiento de ella. No se desarrolla en un lugar concreto, sino en los barrios pobres y comunidades rurales postergadas de dos continentes. No se concentra en un momento concreto del tiempo, sino que es un proceso que abarca varios años de intensificación de la pobreza que, sin llegar a ser noticia de primera plana, ha alterado la vida cotidiana de muchos millones de personas. Y no tiene una causa espe-

* Esta estimación no incluye las muertes infantiles en países afectados por la guerra o por conflictos civiles (como Angola, Chad, Etiopía o Mozambique). Se basa en un análisis de la mortalidad de los menores de cinco años en los países cuya tasa de reducción de la mortalidad de la población menor de cinco años fue inferior en el período 1980-87 que en el período 1970-1980. También se excluyen todos aquellos países en los cuales la tasa de descenso de la mortalidad de los menores de cinco años ya mostraba tendencia a frenarse (según se desprende del hecho de que dicha tasa fuese menor para 1970-1980 que para 1960-1970). Ello supone un total de 16 países (10 en África y 6 en América Latina) en los que se ha frenado claramente el descenso de la mortalidad de la población menor de cinco años, en contradicción con las tendencias nacionales recientes. Sólo en estos 16 países han

muerto en los últimos doce meses aproximadamente 650.000 niños más de los que habrían fallecido si la tasa de reducción de la mortalidad de los menores de cinco años de la década 1970-1980 se hubiese mantenido en los mismos niveles durante el período 1980-1987. Por tanto, la mayor parte de esas muertes (aproximadamente 400.000 en África y el resto en América Latina) pueden considerarse asociadas a la desaceleración o al retroceso del proceso de desarrollo durante la década de los ochenta, como consecuencia de una deuda externa sin precedentes, del aumento de los tipos de interés, de la caída de los precios de los productos básicos, de una inversión inadecuada de los fondos obtenidos a través del crédito y de las medidas de carácter nacional e internacional adoptadas para hacer frente a la crisis de endeudamiento resultante.

cífica visible, sino que es consecuencia de una tragedia económica en la que tienen un papel protagonista los países industrializados.

Todo ello motiva que el mundo industrializado en general no tenga noticia de esta desaceleración del progreso y de la pérdida de los avances logrados con tanto esfuerzo, a pesar de que el resultado sea un aumento de la miseria y del sufrimiento humanos en una escala y con una intensidad sin precedentes en el período de la posguerra.

Este panorama queda mitigado por el progreso económico sostenido de China, India, Malasia, Pakistán, la República de Corea, Sri Lanka y Tailandia, países en los que vive la mitad de los niños del mundo. Asia todavía alberga a la mayor parte de la población mundial en situación de pobreza absoluta y se enfrenta con enormes problemas sociales. Pero en la mayoría de los países de la región se mantiene un lento incremento de los ingresos medios y de los niveles de vida.

Por el contrario, en la mayoría de los países de África, América Latina y el Caribe, casi todos los indicadores económicos ponen de relieve un retroceso en el curso del desarrollo. Ha descendido el PNB per cápita (gráfico 1), los pagos de la deuda han alcanzado una cuarta parte o más de todos los ingresos obtenidos por las exportaciones,* ha disminuido la participación en los intercambios internacionales y la productividad del trabajo ha descendido uno o dos puntos porcentuales cada año durante la década de los ochenta.

El UNICEF se ocupa de la infancia, no del funcionamiento de la economía internacional. Pero en el curso de su labor cotidiana en más de un centenar de países en desarrollo, el UNICEF contempla una cara de los problemas económicos internacionales que no se ve desde los pasillos del poder financiero, ni se refleja en los datos estadísticos de endeudamiento, ni aparece en las reuniones sobre la renegociación de la deuda.

Esta otra cara de los problemas económicos internacionales es el rostro de la infancia. Es el rostro de los niños cuyo desarrollo físico y psíquico puede sufrir daños permanentes como consecuencia de las priva-

ciones de sus familias, incluso cuando estas privaciones son transitorias. Es el rostro de los niños cuyo desarrollo individual presente y aportación social futura se están configurando bajo la influencia de la economía de hoy. Es el rostro de los niños que están pagando el precio más alto de todos y que soportarán los costos más duraderos como resultado del aumento de los pagos de la deuda, la reducción de los ingresos procedentes de las exportaciones, el incremento del precio de los alimentos, la disminución de los ingresos familiares, el desmantelamiento de los servicios de salud y las menores oportunidades educativas.

En consecuencia, el informe de este año no puede volver la espalda a las cuestiones económicas que han transformado la década de los ochenta en un período de desesperanza para tantos millones de familias, incluidas entre las más pobres del mundo. Pero también destacará las tendencias y oportunidades existentes que, si el mundo se decide a aprovecharlas, podrían convertir la década de los noventa en un período de renovada esperanza.

Los logros de los años ochenta

En estos momentos se cumplen exactamente diez años de la celebración del Año Internacional del Niño. En aquella ocasión, el UNICEF insistió en que ese año no debía representar "una cota máxima sino un punto de inflexión" en la gráfica del interés y la preocupación mundial por la infancia. Pero la década de los setenta ya se cerró con una multiplicación de los problemas económicos del mundo en desarrollo. Y durante los años ochenta, los avances en favor de la infancia se han visto obstaculizados por las fuerzas de la recesión internacional y de un creciente endeudamiento.

Pero aun así se han logrado éxitos notables.

Frente a unos problemas económicos cada vez más graves, el mundo en desarrollo ha utilizado la capacidad y los conocimientos acumulados a lo largo de los anteriores decenios. Pese a los retrocesos registrados en algunos países que han visto intensificada la presión de la pobreza; una serie de acciones concretas en favor de la infancia han permitido salvar la vida a varios millones de niños menores de cinco años (con una reducción de casi dos millones y medio del total anual de muertes infantiles) y proteger la salud y el desarrollo de un número aún mayor de niños en todo el mundo.

El decidido esfuerzo del mundo en desarrollo ha

* Si el África Subsahariana pagase todas las cantidades adeudadas en concepto de capital e intereses para 1988-1989, estos pagos representarían más de la mitad de los ingresos de la cuenta de exportaciones regionales. La diferencia entre las cantidades adeudadas y las cantidades pagadas pasará a incrementar la deuda total de la región.

permitido elevar la proporción de niños protegidos por la inmunización desde menos de un 10% a más del 50% en los últimos ocho años (gráfico 2). En el mundo entero se ha registrado un retroceso de enfermedades comunes como el sarampión, el tétanos y la tos ferina, que antes causaban la muerte de cinco millones de niños al año y dejaban permanentemente impedidos a varios millones más. La vacunación permite salvar actualmente 1,5 millones de vidas infantiles cada año (gráfico 3). Y en el último decenio también se ha reducido en un 25% la incidencia de la poliomielitis, el virus que durante largo tiempo dejaba incapacitado a uno de cada 200 niños nacidos en el mundo en desarrollo, y podría lograrse su total erradicación en el curso de la próxima década (recuadro 1).

Por tanto, todo permite augurar que la mayoría de los países del mundo estarán muy cerca de la meta de la inmunización universal de la infancia establecida

por las Naciones Unidas para 1990 (recuadro 1). En estos momentos, más de 80 países, incluidos casi la totalidad de los estados africanos más pobres, están acelerando sus programas de vacunación en un intento de alcanzar esa meta. China, con casi el 20% de la infancia mundial, espera conseguir una cobertura de inmunización del 85% en todas las provincias hacia finales de 1988 (recuadro 2). Bangladesh, Brasil, India, Indonesia, México, Nigeria y Pakistán —que en conjunto suman un 40% de la población infantil no inmunizada del mundo— se han comprometido a lograr la cobertura universal y están acelerando su avance para alcanzar tal objetivo.

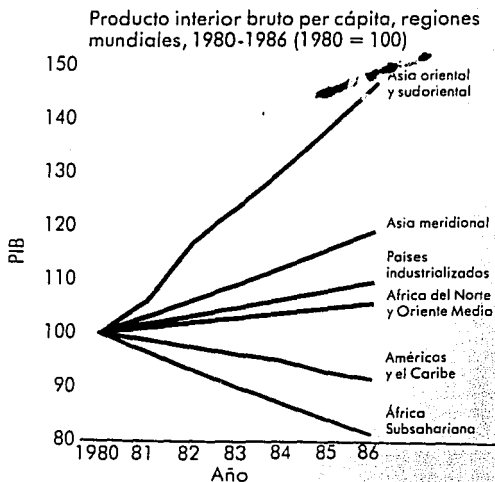
Para la década de los noventa se plantea la necesidad de consolidar estos avances y evitar caer en "la falacia del promedio estadístico", asegurando elevados niveles de cobertura no sólo en cada uno de los países sino también en cada *comunidad*. Pero si se logra seguir avanzando en esa dirección, los casi cinco millones de muertes infantiles causadas por enfermedades inmunoprevenibles registradas en 1980 podrían reducirse a alrededor de un cuarto de millón o menos hacia el año 2000.

También se han logrado espectaculares avances en la lucha contra la diarrea, que sigue siendo la causa individual más importante de mortalidad infantil en el mundo. En 1980, la *deshidratación* a consecuencia de la diarrea se cobraba casi 10.000 vidas infantiles a diario. En la actualidad, más del 25% de las familias del mundo en desarrollo aplican un tratamiento poco costoso, conocido como terapia de rehidratación oral o TRO, que ofrece a los padres un remedio práctico para prevenir y tratar por sí mismos la deshidratación (gráfico 4). Ello permite salvar un total estimado de entre 750.000 y un millón de vidas infantiles cada año (recuadro 3).

Todavía queda un largo camino por recorrer antes de que la deshidratación pueda considerarse derrotada y existen muchas estrategias preventivas vitales contra las afecciones diarreicas que es urgente empezar a aplicar. Pero si los efectos de la recesión económica no frenan los avances logrados durante la década de los ochenta, dentro de diez años el mundo podría considerar como un recuerdo de un pasado atroz la muerte por deshidratación de varios millones anuales de niños en el mundo. Resulta difícil concebir desde el mundo industrializado, donde son poco frecuentes las muertes por deshidratación, la importancia de esta victoria en el ámbito de la salud pública. Desde 1945, la deshidratación se ha cobrado silenciosamente más de ciento cincuenta millones de vidas, un nú-

Gráfico 1 Tendencias económicas

El gráfico muestra la evolución de la economía en las principales regiones del mundo durante la década de los años ochenta.



Fuente: "Children in a global context", informe del Director ejecutivo, UNICEF, 18 de febrero, 1988.

I ESTADO MUNDIAL DE LA INFANCIA 1989

desarrollo infantil, la inmunización, las enfermedades diarreicas, las infecciones respiratorias y la higiene doméstica— que puede ayudar a las familias a mejorar de un modo significativo su salud y la de sus hijos. Es una información en la que están de acuerdo casi todas las autoridades médicas, que puede beneficiar a casi la totalidad de la infancia y que casi todos los padres pueden aplicar en la práctica. Se trata por tanto de una información que cada familia y cada comunidad tiene derecho a conocer (recuadro 6).*

Pero el presente potencial también se basa en parte en una nueva capacidad para poner esta información al alcance de la mayoría de la población. En particular, la estrategia de la atención primaria de salud puede ayudar a todas las familias a estar mejor informadas, a ser más activas y exigentes, con el fin de mejorar su propia salud y la de sus hijos. Con ese apoyo, los actuales conocimientos en materia de salud encierran el potencial necesario para reducir a la mitad, hacia finales de siglo, el nivel de mortalidad infantil registrado en 1980 y salvar más de 11 millones de jóvenes vidas cada año (gráfico 5).

En resumen, pese a todos los avances logrados, el mayor potencial de progreso para la condición humana en la próxima década reside casi con toda seguridad en los nuevos logros que aún pueden alcanzarse en el ámbito de la salud materno-infantil mediante la difusión de los conocimientos y las técnicas que ya han demostrado su gran eficacia en el último decenio.

Inversión en la infancia

Pero estos avances del desarrollo social cada vez se ven más amenazados por la desaceleración o retroceso del progreso económico en numerosos países de África y América Latina. El gasto en salud o educación se considera con demasiada frecuencia como una forma de *consumo* que sólo puede sufragarse en tiempos de abundancia. De ahí que sea esencial subrayar que estos avances no representan sólo unas mejoras humanitarias sino también una aportación fundamental para el desarrollo económico a largo plazo.

* Esta información está recopilada en *Para la vida*, una publicación conjunta del UNICEF, la OMS y la UNESCO en colaboración con las organizaciones en favor de la infancia e instituciones médicas más destacadas del mundo. *Para la vida* invita a todos los comunicadores de cualquier tipo a responder al reto de largo alcance consistente en poner a disposición de todos los padres los actuales conocimientos en materia de salud infantil (recuadro 6). Si se desea recibir más información, dirigirse a Facts for Life Unit, UNICEF/DIPA H-9F, UNICEF House, 3 UN Plaza, Nueva York, NY 10017, Estados Unidos.

Proteger la salud y la educación de los niños de hoy es la más fundamental de todas las *inversiones* en favor de la capacidad física e intelectual de la próxima generación y, por tanto, del desarrollo social y económico nacional. Como ha señalado el premio Nobel de Economía Theodore Schultz:

"En nuestros días, la riqueza de las naciones consiste predominantemente en las capacidades adquiridas por su población: su educación, experiencia, conocimientos técnicos y su salud... La productividad futura de la economía no está predeterminada por el espacio, la energía y las tierras de cultivo. La determinarán las capacidades de los seres humanos. Así ocurrió en el pasado y no existen razones de peso para que no siga sucediendo en el futuro".

La protección de la salud de la infancia también contribuye en otro aspecto al desarrollo a largo plazo. La evolución registrada en casi todos los países indica que los padres tienden a tener familias menos numerosas cuando se sienten más seguros de que sus hijos sobrevivirán (y sobre todo cuando la menor mortalidad infantil es resultado de la actuación informada de los propios padres). La Conferencia Internacional de Población, celebrada en Ciudad de México en 1984, reconoció en su comunicado final este factor vital de la dinámica de la población:

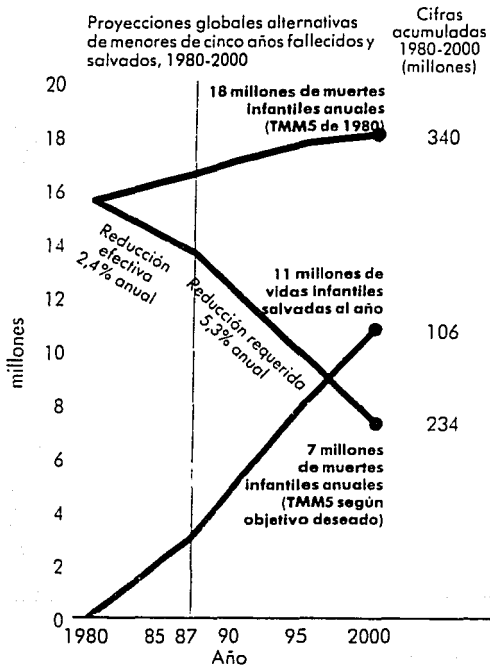
"Mediante la lactancia materna, la nutrición suficiente, el abastecimiento de agua potable, los programas de inmunización, la terapia de rehidratación oral y el espaciamiento de los nacimientos podría lograrse una auténtica revolución en la supervivencia infantil. Sus repercusiones serían extraordinarias tanto en términos humanitarios como en relación con la fecundidad".

Esta revolución en la supervivencia infantil, en combinación sinérgica con la expansión del espaciamiento de los nacimientos, comienza a favorecer la reducción de las tasas de natalidad en casi todas las regiones del mundo (gráfico 6).

Como resultado, el Banco Mundial prevé actualmente que el crecimiento demográfico mundial se estabilizará cerca de medio siglo antes de lo que consideraban con anterioridad algunas proyecciones demográficas, con una población total aproximada de 11.000 millones de habitantes, muy por debajo de los 15.000 a 20.000 millones que se preveían de forma generalizada en los años sesenta y principios de los setenta. Según estimaciones del Banco Mundial, a comienzos de la década de los noventa el mundo alcanzará el momento histórico en que se iniciará una re-

Gráfico 5 Vidas infantiles salvadas 1980-2000

Las dos líneas superiores del gráfico muestran dos posibles tendencias del número de muertes infantiles de 1980 a 2000. La línea inferior expresa la diferencia entre estas dos tendencias en términos del número efectivo de vidas infantiles que podrían salvarse.



- En el supuesto de que la tasa de mortalidad de menores de cinco años (TMM5) de 1980 permanece constante.
- Hasta 1987, estimaciones de la División de Población de las Naciones Unidas. A partir de entonces se supone que todos los países avanzan lo suficiente para alcanzar el objetivo de la TMM5 en el año 2000. (Es decir, una TMM5 de 70 o la mitad de la correspondiente a 1980, cualquiera que sea la menor.)
- Número de vidas infantiles salvadas anualmente si se logran las tasas de reducción deseadas.

Fuente: UNICEF, según estimaciones de la División de Población de las Naciones Unidas.

ducción del incremento anual absoluto de la población mundial.

Por estos motivos, los avances logrados en los años ochenta contra algunos de los peores *síntomas* de la pobreza —la mala salud, el crecimiento insuficiente y la mortalidad prematura de tantos millones de niños en el mundo— también representan progresos contra algunas de las *causas* más profundamente arraigadas de la pobreza.

Una Convención en favor de la infancia

Este creciente interés por el bienestar de la infancia también se refleja en otro importante logro de la década de los ochenta.

En septiembre de 1989, la Asamblea General de las Naciones Unidas deberá aprobar el texto de una *Convención Internacional de los Derechos del Niño* (recuadro 4). Propuesta inicialmente por el Gobierno de Polonia durante el *Año Internacional del Niño* (1979), las 35 disposiciones del texto de la Convención tratan de definir y defender los derechos políticos y culturales de la infancia y protegerla de los abusos económicos, sexuales y militares.* Significativamente, el documento también reconoce que la mala salud y una nutrición insuficiente vulneran el derecho más fundamental de la infancia a la supervivencia y a un desarrollo físico y psíquico normales.

La protección ofrecida por la Convención puede parecer, de momento, tan poco consistente como el papel en que está escrita: lamentablemente, a menudo estas convenciones internacionales son más bien objeto de infracción que de respeto. Pero la *Convención de los Derechos del Niño* representa un importante paso adelante al establecer una norma internacionalmente aceptada para juzgar la futura actuación de los países. En consecuencia, ofrece un "punto de apoyo" para todas las personas dispuestas a actuar en favor de la infancia. Y su difusión a través de las organizaciones no gubernamentales, los medios de comunicación y la opinión pública del mundo industrializado y en desarrollo puede transformar esta Convención en una barrera moral y legal cada vez más difícil de saltar sin incurrir en el oprobio internacional.

* Algunos países ya han dado pasos en esta dirección. En Brasil, se han incorporado específicamente los derechos de la infancia en la nueva Constitución nacional (1988). En Costa Rica, el Gobierno ha nombrado un "defensor de la infancia" encargado de investigar y adoptar medidas en favor de la protección de la infancia costarricense contra los malos tratos y las injusticias.

Convención de los derechos del niño

Los niños carecen de poder político. No votan y sus opiniones tienen escaso peso para los gobiernos. Por tanto, su bienestar y la protección de sus derechos dependen completamente de la actuación de sus padres o tutores.

En la actualidad, esta protección es claramente insuficiente para la mayoría de los niños del mundo. Millones de niños y niñas son objeto de malos tratos físicos, abusos sexuales y explotación económica por parte de las familias que supuestamente deberían proporcionarles seguridad y cariño. Y un número aún mayor ve negados sus derechos por la acción de fuerzas que escapan al control de la familia: las guerras y desastres naturales, el desempleo, la pobreza y la falta de instrucción de sus padres. En nuestro tiempo, todavía hay gobiernos que reclutan a los niños para luchar en la guerra, patronos que explotan a los hijos de los más desesperadamente pobres en los campos y las fábricas, y sigue permitiéndose que las fuerzas económicas nacionales e internacionales causen daños físicos y psíquicos permanentes a los niños, los cuales, independientemente de sus circunstancias externas, tienen derecho específico a la protección de sus cuerpos y mentes en desarrollo.

Es necesario un consenso social y legislativo más amplio sobre el trato que se considera o no aceptable para los niños y los jóvenes, con el fin de apoyar o compensar a las familias por sus fracasos. Para contribuir a la creación de este consenso, el gobierno de Polonia propuso la idea de una Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, durante el Año Internacional del Niño (1979).

Los delegados de alrededor de cuarenta gobiernos han venido reuniéndose regularmente desde entonces con objeto de intentar redactar una Convención en forma de un acuerdo jurídico de carácter vinculante para todos los estados que lo ratifiquen.

Negociar un acuerdo detallado aplicable a una gran diversidad de sistemas políticos y culturales no ha resultado siempre sencillo, pero finalmente se ha alcanzado un consenso en torno a un texto base que se espera será adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en el año de 1989, al cumplirse el décimo aniversario del Año Internacional del Niño.

Los derechos de la infancia definidos en el proyecto de Convención pueden agruparse bajo los epígrafes generales de Supervivencia, Protección y Desarrollo.

La supervivencia es un derecho actualmente negado a los más de 13 millones de niños menores de cinco años que mueren cada año, en la mayoría de los casos por causas de fácil prevención. La protección incluye el derecho del niño a poseer un nombre y una nacionalidad, a recibir protección contra los malos tratos y abusos —físicos, mentales o sexuales— y contra su involucreción en acciones bélicas. El desarrollo comprende el derecho de la infancia a una nutrición adecuada, a la asistencia primaria de salud y a la educación básica.

En la práctica, una declaración de los derechos del niño supone una enumeración de las responsabilidades de las personas adultas. Es responsabilidad de todas las personas adultas, de los gobiernos y de la comunidad internacional crear y mantener unas condiciones que permitan que las propias familias se encarguen de proteger los derechos de los niños. Si las familias no cumplen con su deber hacia sus hijos o cuando circunstancias como las guerras, catástrofes naturales o la miseria absoluta les impiden proteger sus derechos, es responsabilidad de los gobiernos y de la comunidad internacional reconstruir rápidamente las esenciales protecciones mentales y físicas en torno al período vulnerable de la infancia.

La nueva Convención de los Derechos del Niño establece un marco de referencia ético y jurídico internacionalmente aceptado para la acción de las personas adultas. Por sus propias características, no puede imponerse su aplicación del mismo modo que lo hacen los tribunales ordinarios encargados de vigilar la observancia de las leyes nacionales. Por consiguiente, su eficacia dependerá de que se consiga movilizar a la opinión pública tanto del mundo industrializado como del mundo en desarrollo, con vistas a crear una nueva conciencia de los derechos de la infancia y una nueva sensibilidad —en la prensa, entre el público y entre los políticos— frente a las violaciones de esos derechos.

Una nueva ética

Pese a haber sido uno de los peores períodos económicos para muchos países del mundo, durante el decenio transcurrido desde que se celebró el *Año Internacional del Niño* se han alcanzado algunos logros sociales de importancia histórica.

Dada la relevancia de estos avances, la dificultad del contexto económico y la amplitud de la participación social conseguida, tal vez no sea exagerado confiar en que tales avances puedan representar el nacimiento de una nueva ética en favor de la infancia, de una nueva conciencia e interés a escala mundial, de una poderosa transformación de los valores que la

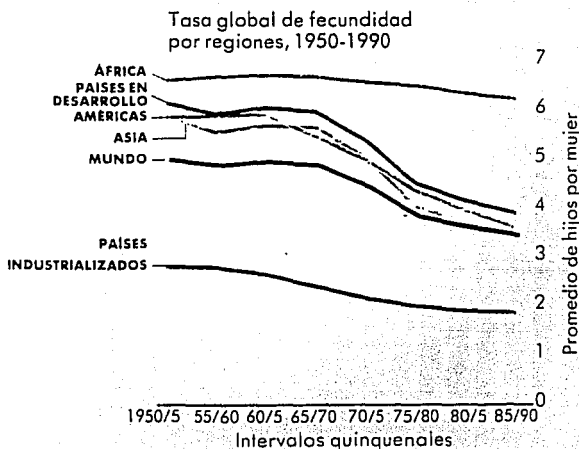
opinión pública mundial considera o no moralmente aceptables.

En la década de los ochenta, la opinión pública se ha movilizad o en varias ocasiones a escala mundial para manifestar que no está dispuesta a contemplar impasible el sufrimiento y la muerte de gran número de niños en sus pantallas de televisión durante las "emergencias sonadas" provocadas por las sequías o hambrunas. Esta reacción revela por sí sola un cambio ético fundamental desde los tiempos en que la muerte masiva por inanición o como consecuencia de los desastres naturales se aceptaba como algo inevitable porque el mundo en general no tenía conciencia de esas tragedias ni estaba en condiciones de evitarlas. Ahora ha llegado el momento de lograr un cambio equivalente, exigiendo que la misma intolerancia, la misma insistencia para que *se haga algo*, debe manifestarse en respuesta al problema menos visible pero mucho más amplio de los millones de niños que mueren o quedan física o psíquicamente impedidos como consecuencia de la "emergencia silenciosa" de enfermedades fácilmente prevenibles y de la desnutrición. Y este momento ha llegado porque los progresos en las comunicaciones hacen posible que la mayor parte de la humanidad tenga noticia de esta tragedia y porque los avances en los conocimientos permiten evitarla. Lisa y llanamente, ya no es obligado que en el mundo en desarrollo mueran a diario alrededor de 40.000 niños de corta edad y que muchísimos millones más sobrevivan en mal estado de salud y con un crecimiento insuficiente. En estos momentos, el mundo sabe que se está produciendo esta tragedia y está en condiciones de evitarla. El conocimiento debe ir unido a la ética, la capacidad a la moral.

Si llegara a imponerse esta nueva ética, si los peores aspectos de la pobreza y el subdesarrollo llegaran a considerarse tan inaceptables como las privaciones más visibles provocadas por la sequía o las catástrofes inesperadas, la década de los ochenta habrá sido testigo de un cambio de actitud cuya importancia será muy superior a la de cualquiera de los éxitos alcanzados. La forma de lograrlo, la manera de conseguir que la opinión pública mundial levante la voz exigiendo no sólo ayuda en momentos de emergencia sino también un auténtico desarrollo real, será uno de los temas centrales del informe de este año.

Gráfico 6 Descenso de la fecundidad

Durante los últimos 20 años, las tasas de fecundidad han descendido en casi todas las regiones del mundo y comienzan a mostrar una inflexión descendente también en África. La tasa global de fecundidad es el promedio de hijos por mujer.



Fuente: División de Población de las Naciones Unidas.

I ESTADO MUNDIAL DE LA INFANCIA 1989

Crisis o causa

Sin embargo, en el pasado, los cambios fundamentales de orientación política raras veces se han guiado exclusivamente por las razones de la lógica económica y política. Para lograr un cambio de esa magnitud suele requerirse la intervención de una fuerza de naturaleza distinta.

Se precisa una gran crisis o una gran causa, o una combinación de ambas. Por ejemplo, la amplia aceptación del Plan Marshall entre la población de los Estados Unidos no se debió sólo a que era favorable para los intereses económicos de los Estados Unidos, sino que también estuvo motivada por la gran causa moral que lo inspiraba.

No resulta difícil anticipar una crisis equivalente en la actualidad. Como ha advertido el Banco Mundial, la incapacidad de dar una solución progresiva a las situaciones insostenibles del presente provocará casi con toda seguridad una recesión que, al mismo tiempo que será dolorosa para el mundo industrializado, tendrá consecuencias sociales y políticas casi impensables en la mayoría de los países en desarrollo.

Pero es evidente que también existe una causa moral equivalente. En el momento presente, la satisfacción de las necesidades básicas de toda la humanidad y la erradicación de los peores aspectos de la pobreza absoluta en los años que restan de este milenio podrían constituir tal vez los objetivos morales galvanizadores, capaces de inspirar un cambio mundial de la magnitud necesaria.

Lamentablemente, esta gran causa ha tenido un tenue eco en los esfuerzos internacionales de desarrollo de los últimos tiempos. Y será difícil movilizar un apoyo público amplio y sostenido en favor de un nuevo esfuerzo que sólo se proponga restablecer el *status quo* anterior y no ofrezca otro desafío que la "continuación de lo mismo".

En efecto, es bien sabido que, en general, los pobres han sido los menos favorecidos en los buenos tiempos y los que más han sufrido cuando los tiempos eran malos. La recuperación del crecimiento económico del mundo en desarrollo, aunque difícil de alcanzar, representa, por tanto, una condición necesaria, pero ciertamente no suficiente, para avanzar hacia la erradicación de la pobreza.

Mientras no se aborde este problema y no se conciba un proceso de desarrollo al servicio de los pobres, los cambios significativos necesarios en la ayuda exte-

rior y en las relaciones comerciales entre los países industrializados y en desarrollo encontrarán escaso respaldo en la opinión pública. Por esto es tan necesario aprender las duras lecciones de la pasada década, además de intentar resolver la presente crisis.

La deuda de la infancia

Sobre todo, es necesario intentar dar alguna vez la palabra, aunque resulte inadecuada, a la infancia del mundo en desarrollo que nunca tiene voz en las negociaciones económicas internacionales, a pesar de verse profunda y permanentemente afectada por éstas.

La evolución de las economías de numerosos países en desarrollo en los últimos años y sus repercusiones para un gran número de sus ciudadanos más vulnerables no representan una mera fluctuación desafortunada dentro del proceso normal de desarrollo económico. Constituyen una tragedia que jamás debió ocurrir y que no debe repetirse.

Hace tres años, el expresidente de Tanzania Julius Nyerere se preguntaba: "¿Tendremos que dejar morir de hambre a nuestros niños para pagar nuestras deudas?" La pregunta ya ha recibido respuesta en la práctica. Y esta respuesta ha sido "Sí". En los últimos cinco años, centenares de miles de niños del mundo en desarrollo han dado sus vidas para que sus países pagasen sus deudas, y muchos millones más continúan pagando los intereses con sus mentes y cuerpos desnutridos. Sólo en la empobrecida región noreste del Brasil, la mortalidad infantil aumentó casi un 25% durante 1983 y 1984 por efecto de la recesión económica (gráfico 12).

Por esto no debe tratarse la crisis de endeudamiento en términos demasiado corteses. Pues una discusión puramente cortés puede implicar una aceptación tácita de algo intolerable. Y lo ocurrido en amplias zonas del mundo en desarrollo durante los años ochenta es auténticamente intolerable.

El hecho de que una proporción tan importante de la deuda actual fuese suscrita de forma irresponsable por deudores y acreedores no tendría tanta importancia si las consecuencias de esta imprudencia recayesen sobre los verdaderos responsables. Pero ahora que se ha acabado la fiesta y ha llegado la hora de pagar las facturas, se pretende que se hagan cargo de ellas los *pobres*.

En estos momentos, la carga más pesada de los costos de una década de frenético endeudamiento no

está recayendo sobre los militares ni sobre los titulares de cuentas bancarias en el extranjero, ni sobre los artifices de los años de despilfarro, sino sobre los pobres que tienen que pasarse sin bienes de primera necesidad, sobre los parados que tienen que presenciar cómo se deteriora todo aquello por lo que habían trabajado, sobre las mujeres que no disponen de alimentos suficientes para mantenerse sanas, sobre los niños de corta edad que no se están desarrollando adecuadamente, tanto en el orden físico como psíquico, debido a las enfermedades no tratadas y a la desnutri-

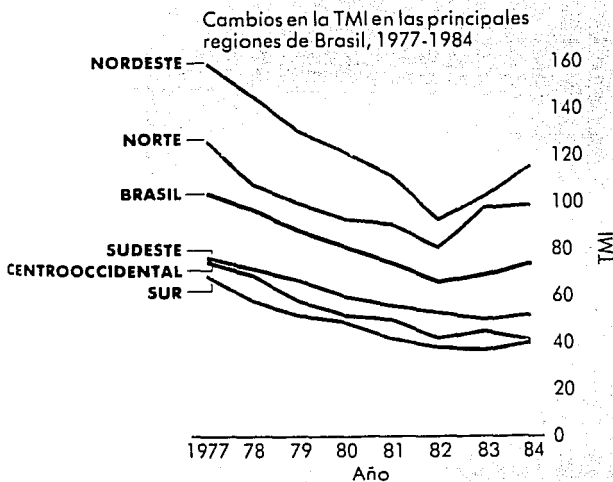
ción, y sobre los niños que ven negada su única oportunidad de asistir alguna vez a la escuela.

En resumen, no puede decirse que sea una burda y exagerada simplificación afirmar que los ricos obtuvieron los créditos y los pobres están pagando las deudas.

Cuando las consecuencias se manifiestan en indicadores vitales, como un incremento de la mortalidad infantil y del porcentaje de recién nacidos con bajo peso, una disminución del peso medio en relación a la estatura de los menores de cinco años y en tasas de escolarización más bajas entre los niños y niñas de 6 a 11 años, es imprescindible olvidarse de los circunloquios de la jerga económica y declarar que lo ocurrido es simplemente una atrocidad cometida contra un amplio sector de la humanidad. La deuda del mundo en desarrollo, tanto por la forma como se contrajo como por los métodos empleados para "ajustarla", constituye un oprobio económico para la segunda mitad del siglo XX. Permitir que los problemas económicos mundiales se resuelvan a expensas del desarrollo físico y mental de los niños es la antítesis de todo comportamiento civilizado. Nada puede justificarlo. Y es una vergüenza que nos degrada a todos.

Gráfico 12 Mortalidad infantil creciente

La tasa de mortalidad infantil (número de fallecidos menores de un año por mil nacidos vivos) es un indicador no sólo de la cantidad de muertes sino también de la calidad de vida de las madres y niños supervivientes. El gráfico muestra los cambios en las tasas de mortalidad infantil de las principales regiones de Brasil; estos cambios indican que los grupos más pobres son quienes soportan la carga más pesada de la crisis económica actual. La gran mayoría de la población más pobre de Brasil vive en el norte del país, especialmente en las regiones del nordeste.



Fuente: Roberto A. Becker y Aaron Lechtig (UNICEF), "Brasil: evolução da mortalidade infantil no período 1977-1984" Ministério de Saúde, Divisão Nacional de Epidemiologia.

Una nueva orientación

Es necesario considerar la presente crisis de endeudamiento bajo este severo prisma para poder aprender la dura lección que de ella se desprende para el futuro.

Un tipo de desarrollo en el que los pobres son los menos favorecidos en los buenos momentos económicos y los más castigados cuando corren malos tiempos para la economía no recibirá, y de hecho no lo merece, el apoyo de la opinión pública del mundo industrializado ni del mundo en desarrollo. Para que la nueva ética descrita en otro lugar de este informe pueda llegar a hacerse realidad, para poder generar el compromiso político y público en favor de los cambios básicos que permitan volver a poner en marcha el proceso de desarrollo, transformándolo en una presión continuada por una mayor cooperación internacional, previamente será necesario redefinir el propio desarrollo, y el esfuerzo internacional de desarrollo en particular, como un proceso que dé prioridad a los pobres, corran buenos o malos tiempos económicos. El desarrollo tendrá que ser —y deberá ser concebido— como un movimiento cuya máxima prioridad sea satisfacer las necesidades esenciales de nutrición adecuada, agua potable, sistemas eficaces de saneamiento.

I ESTADO MUNDIAL DE LA INFANCIA 1989

to, atención primaria de salud, vivienda digna y educación básica de todos los seres humanos. Y en particular, deberá ser un tipo de desarrollo que dé *máxima prioridad* a la supervivencia y el desarrollo normal y sano de la infancia en la asignación de los recursos nacionales y los procedentes de la ayuda internacional.

Este es el tipo de desarrollo que respondería a las grandes prioridades de la gran mayoría de la población del mundo en desarrollo. También es el tipo de desarrollo capaz de recabar un amplio apoyo entre la gran mayoría del mundo industrializado. Por esto, la presente crisis, como tantas grandes crisis del pasado, debe interpretarse también como una gran oportunidad. Ahora que el desarrollo ha descarrilado es sin duda el mejor momento para cambiar su rumbo.

Ayuda y desilusión

Para recabar un amplio apoyo público y político del mundo industrializado en favor de un nuevo esfuerzo de desarrollo será preciso superar primero la desilusión actual.

El idealismo público no ha muerto. En significativo contraste con la situación descrita, durante la década de los ochenta se ha triplicado con creces el apoyo público recibido en los países industrializados por organizaciones voluntarias como Oxfam, Save the Children, CARE, la Cruz Roja, World Vision, Live Aid, organizaciones asistenciales religiosas y los propios comités nacionales del UNICEF.

La explicación de esta aparente contradicción entre la generosidad privada y la parquedad pública no es difícil de encontrar. La verdad es que el apoyo idealista en favor de un aumento significativo de la ayuda exterior y un nuevo compromiso en favor de un esfuerzo internacional de desarrollo es escaso porque está muy generalizada la idea de que estas ayudas no tienen como finalidad primordial satisfacer las necesidades ni fomentar las capacidades de los más pobres, ni avanzar rápidamente hacia la erradicación de la pobreza absoluta. En otras palabras, existe una considerable desilusión popular respecto a las intenciones y las políticas de los gobiernos de los países tanto industrializados como en desarrollo, y es preciso abordar las causas de esta desilusión.

En los países industrializados, la desilusión de la opinión pública en relación a la ayuda exterior y el desarrollo tiene en gran parte su origen en la utilización de la ayuda ya sea para obtener ventajas políticas,

para fines de carácter militar, o para subvencionar a la propia industria. En el caso de los Estados Unidos, por ejemplo, más del 30% de la ayuda no militar está destinada a sólo dos países: Egipto e Israel. Ningún país del África Subsahariana, la región más necesitada del mundo, ni tampoco la India, que alberga más de la mitad de la población en condiciones de pobreza absoluta del mundo, figuran tan siquiera entre los diez principales receptores de ayuda americana. En el caso del Reino Unido, donde en los últimos años también ha disminuido el porcentaje del PNB dedicado a ayuda exterior, un 75% de la ayuda oficial bilateral está vinculada a la adquisición de productos y servicios británicos. La ayuda de los países del bloque oriental suele ir todavía más firmemente vinculada a las exportaciones de los países donantes.

A consecuencia de esta desnaturalización moral de la ayuda exterior, el apoyo al desarrollo tiene actualmente una relación cada vez más tenue con la mitigación de la pobreza. Por ejemplo, según un reciente informe del *Independent Group on British Aid*:

"... la mayor parte de nuestro presente programa de ayuda es irrelevante para las necesidades reales de los pobres del mundo entero... No se concentra en los países más pobres y menos aún en la población más pobre de los países que nosotros ayudamos".

Si se considera el conjunto de los países occidentales industrializados, más de la mitad de toda la ayuda bilateral concedida está vinculada a la adquisición de bienes y servicios del país donante: menos del 25% de la ayuda concedida va a parar a los 40 países menos desarrollados: menos de un 15% se destina al sector agrícola, que constituye el medio de subsistencia de la mayoría de la población pobre en casi todos los países en desarrollo: menos de un 11% se destina a educación; y menos de un 5% se destina, conjuntamente, a salud y espaciamiento de los nacimientos.

Existen algunas excepciones honrosas. Por ejemplo, más del 75% de la ayuda concedida por Noruega y Suecia no está vinculada a ningún tipo de condiciones. Pero, en general, el contenido idealista de la ayuda exterior ha alcanzado actualmente un avanzado grado de deterioro, socavado por los intereses políticos, económicos y militares de los países donantes.

Distorsión de los países donantes

Desgraciadamente, la desilusión también abarca el uso que hacen muchos países receptores de la ayuda y otros recursos para el desarrollo.

Debido a la escasa influencia que ejercen los pobres tanto sobre las finalidades para las que se concede la ayuda como sobre las actividades a que se destina efectivamente, la distorsión producida por los países donantes y, a su vez, la distorsión de los países receptores a menudo acaban desviando la ayuda en la misma dirección y, así, ésta va a parar a la industria en detrimento de la agricultura, a las zonas urbanas en detrimento de las rurales, a los hospitales en detrimento de los centros de salud, a las universidades en detrimento de las escuelas primarias, a los cultivos de exportación en detrimento de la producción de alimentos, a las importaciones en detrimento de los productos autóctonos, a las inversiones intensivas en capital en detrimento de la creación de empleo, a los proyectos de nueva construcción en detrimento de las instalaciones existentes y, en última instancia, a los ricos en detrimento de los pobres.

Un presupuesto de salud reciente de un país en desarrollo asignaba, por ejemplo, 15 millones de dólares al reacondicionamiento y ampliación de un hospital urbano y en cambio no destinaba absolutamente nada a atención primaria de salud. En otro caso, las subvenciones concedidas por el gobierno a un grupo de hospitales dedicados a atender a los sectores de población con niveles superiores de ingreso sumaban cinco veces el montante total del presupuesto nacional para atención primaria de salud. La mayor parte de la ayuda del mundo industrializado destinada a educación (aproximadamente un 11% del total) se dedica a la enseñanza secundaria y universitaria cuyos usuarios pertenecen, principalmente, a los grupos más favorecidos, mientras menos de un 1% se dedica a la enseñanza primaria, que es lo máximo a que puede aspirar la mayoría de la infancia del mundo en desarrollo.

En resumen, así como puede decirse que una enorme parte de la deuda actual fue suscrita irresponsablemente por acreedores y deudores, así también una enorme parte de la presente ayuda exterior se concede y se recibe de forma distorsionada si la evaluamos de acuerdo con sus repercusiones en las condiciones de vida de los pobres. Y una vez más, se aprecia un acusado e instructivo contraste en el caso de la ayuda canalizada a través de muchas organizaciones voluntarias de carácter privado.

Sobre todo en la última década, los proyectos de desarrollo financiados por organizaciones voluntarias del mundo industrializado, y administrados cada vez con mayor frecuencia por sus equivalentes en el mundo en desarrollo, han iniciado nuevas vías de asisten-

cia al desarrollo destinadas a satisfacer las necesidades y fomentar las capacidades de los pobres, que estimulan la participación de las comunidades a las que pretenden ayudar, que reconocen la contribución y las necesidades de las mujeres dentro del proceso de desarrollo, que tienen en cuenta las consideraciones ambientales, y que se preocupan de que los proyectos promovidos sean sostenibles.

Estos esfuerzos son un ejemplo de cuál debería ser el verdadero espíritu de la ayuda para el desarrollo. El hecho de que su objetivo primordial sea mitigar la pobreza —mediante la capacitación de las personas para que ellas mismas puedan mejorar sus condiciones de vida— es la principal explicación del enorme apoyo público que han recibido durante los años ochenta.

El creciente apoyo y participación masiva logrados por iniciativas como *Live Aid*, *Band Aid*, *Sport Aid*, *First Earth Run*, celebradas en los últimos años, indica que un gran número de personas de los países industrializados y en desarrollo están deseosas de vivir en un mundo libre de toda pobreza innecesaria, negadora de la vida. Ahora se trata de averiguar si es posible canalizar esas reservas de solidaridad y buena voluntad humanas no sólo para mitigar situaciones catastróficas, sino también en favor de esfuerzos internacionales de desarrollo a largo plazo —incluidas actuaciones del alcance requerido en ámbitos más complejos de la ayuda exterior, el intercambio comercial y la deuda— encaminados a restablecer el avance económico y reanudar la guerra contra la pobreza.

Muchos estarían dispuestos a marchar juntos en favor de la eliminación de nuestro planeta de los peores aspectos de la pobreza absoluta: la desnutrición masiva, las enfermedades prevenibles y el analfabetismo. Pero el idealismo no será suficiente para hacer frente a las distorsiones de ese esfuerzo de desarrollo, por obra de los gobiernos de los países industrializados o en desarrollo, ni frente a su falta de compromiso respecto al doble objetivo de satisfacer las necesidades humanas básicas y proteger el medio ambiente.

En resumen, para que se pueda recabar apoyo con el fin de obtener un incremento y una mayor eficacia de la ayuda exterior, primero se precisa una importante labor de depuración para que la ayuda se adecúe a su finalidad primordial. Tal vez la ayuda que en estos momentos se destina a subvencionar las exportaciones de los países donantes debería transferirse a los presupuestos de los ministerios correspondientes: comercio o industria. Tal vez sería conveniente recla-

más noble, ni inversión más productiva. Luego tampoco cabe concebir otra prioridad más esencial para el desarrollo real.

Distorsión de los países receptores

La preocupación por las distorsiones ocasionadas por los países donantes debería hacerse extensiva a una preocupación equivalente por la distorsión de la ayuda por parte de los países receptores. Además, los gobiernos del mundo en desarrollo no siempre recibirían con desagrado una revisión crítica del destino que se da a la ayuda exterior.

Los avances democráticos de los últimos años han favorecido la actuación de algunos gobiernos en favor de la mayoría más pobre. Sin embargo, muchos gobiernos todavía tienen dificultades políticas para reordenar las prioridades: de los hospitales urbanos a las clínicas rurales, de las becas para estudiar en el extranjero a las escuelas primarias, de las líneas aéreas a las líneas de autobuses, de la satisfacción de las expectativas de los grupos más favorecidos y políticamente más poderosos a la satisfacción de las necesidades de la mayoría de la población pobre, dispersa en las zonas rurales y con escasos medios de presión política.

En este contexto, una ayuda real podría cumplir una función muy concreta. En efecto, es evidente que resulta mucho más fácil emplear fondos en favor de los pobres cuando éstos proceden de la ayuda exterior y se han concedido bajo el supuesto de que se destinarán a mejorar las condiciones vida y las capacidades de los más pobres. La ayuda exterior representa sólo una pequeña parte —poco más del 5%— del esfuerzo total de desarrollo. Pero su importancia es muy superior a lo que parece indicar esta cifra, sobre todo en los países más pobres. En unos cuarenta países en desarrollo, la ayuda oficial recibida es superior al total del gasto público en salud o educación. Los criterios seguidos para su asignación constituyen, por tanto, un factor importante para favorecer el desarrollo real.

A punto de cerrarse la década de los ochenta, comienzan a percibirse algunos indicios de que las políticas de ayuda exterior podrían empezar a evolucionar muy pronto en esa dirección. El presidente del CAD, Joseph Wheeler, en una declaración reciente invitaba a adoptar un nuevo planteamiento dentro de esta línea:

"Los más pobres no están bien representados en la estructura de poder y las prioridades en la asignación de fondos a menudo favorecen a los sectores ya mejor situados de la sociedad. La ayuda exterior puede contribuir a modificar las prioridades en favor de los pobres".

Concretando más, añadía lo siguiente:

"... Si se considera la singular situación de la India dentro del contexto mundial, uno se pregunta si no podría adoptarse un enfoque completamente nuevo para colaborar con ese país en su campaña de reducción de la pobreza. La comunidad de países donantes podría mostrarse dispuesta a duplicar la ayuda bruta concedida a la India, incrementándola de 5000 millones a 10.000 millones de dólares, a condición de que la India elaborase una propuesta que implicara una dedicación total del Gobierno indio a la aceleración de las actividades relacionadas con los pobres..."

Y a continuación hizo referencia a una propuesta análoga para América Latina:

"... la realidad económica ha dejado a Brasil sumido en tal crisis de endeudamiento que durante la próxima década este grave problema reducirá considerablemente su margen de maniobra para mitigar la pobreza. ¿Hasta qué punto debemos desestimar una iniciativa brasileña para conceder mayor prioridad a los problemas de la pobreza en la región del noreste, ante la oferta de un país donante de proporcionarle divisas que podrían utilizarse para afrontar el desafío global del desarrollo?"

Una ayuda así centrada en la pobreza, asociada al apoyo de los objetivos específicos fijados por los propios países en desarrollo, podría constituir un factor significativo de desarrollo real en los próximos años. Concretamente, los planes de desarrollo financiados a través de la ayuda exterior podrían contribuir a la puesta en práctica, a escala masiva, de algunas de las estrategias de bajo costo y alto impacto actualmente disponibles para satisfacer las necesidades y mejorar las capacidades de los pobres. En el siguiente capítulo de este informe se examinarán con mayor detalle estas estrategias.

La opinión pública de algunos países industrializados y las organizaciones no gubernamentales también comienzan a manifestar una creciente presión en favor de nuevos modelos de asistencia al desarrollo. En varios países europeos se han iniciado campañas por una "ayuda real" y, en los Estados Unidos, una organización no gubernamental ha conseguido el apoyo

de miles de ciudadanos y de más de un tercio de los miembros de la Cámara de Representantes (incluidos 26 miembros del Comité de Asuntos Exteriores) y de una quinta parte del Senado (incluidos 7 miembros del Comité de Relaciones Exteriores) en favor de una *Ley de Reducción Global de la Pobreza* presentada ante el Congreso de los Estados Unidos. La Ley, que también ha recibido el apoyo de muchos editoriales en la prensa de todo el país, establece que el gobierno de los Estados Unidos deberá iniciar consultas con los gobiernos de los países en desarrollo, las organizaciones no gubernamentales y los organismos internacionales para "elaborar un plan que permita una contribución apreciable de la Asistencia al Desarrollo de los Estados Unidos a la erradicación de los peores aspectos de la pobreza antes del año 2000". Concretamente, la legislación se propone concentrar la ayuda exterior estadounidense durante la próxima década en tres objetivos: reducir a 70 o menos (por cada mil nacidos vivos) las tasas de mortalidad de los menores de cinco años en todos los países; aumentar los índices de alfabetización femenina hasta un 80% o más; y reducir a menos del 20% la proporción de la población en condiciones de pobreza absoluta en todos los países. En otras palabras, la *Ley de Reducción Global de la Pobreza* constituye un ejemplo del interés de la opinión pública en un desarrollo real mediante una ayuda real.

En Europa también se aprecian signos de un movimiento de la opinión pública en favor de un incremento de la ayuda exterior y/o una reducción de la deuda con el fin de mitigar la pobreza. En 1988, en respuesta a una encuesta realizada entre 11.600 ciudadanos de 12 países europeos, un 89% de ellos consideraban "justificada" la cooperación para el desarrollo del Tercer Mundo y un 44% se manifestaron de acuerdo con la afirmación: "es favorable a nuestros intereses cancelar la deuda del Tercer Mundo aunque el costo sea alto".

Ayuda para el medio ambiente

Del mismo modo que la ayuda exterior puede contribuir a "inclinarse las prioridades en favor de los pobres", también podría contribuir a que se concediera mayor importancia política a las consideraciones am-

biales a largo plazo. Es comprensible que los gobiernos de los países en desarrollo, que a menudo actúan bajo presiones políticas y financieras a corto plazo, tengan dificultades para dar prioridad a la conservación del medio ambiente, como también puede resultarles difícil dar prioridad a los grupos más pobres, o a las mujeres, o a la atención de la salud a largo plazo. En todos estos casos, los costos son calculables e inmediatos frente a unos beneficios a menudo invisibles o con una escasa rentabilidad política o financiera dentro del período habitual de actuación de la mayoría de los gobiernos.

En este contexto, la ayuda exterior puede ser un equivalente de la acción política, aglutinando un grupo de presión en favor de los grupos de población más vulnerables y facilitando la adopción de decisiones destinadas a beneficiar primordialmente a los pobres, al medio ambiente y a las condiciones futuras del país.

Existen pruebas de que una ayuda de este tipo —una ayuda que sea y se perciba como ayuda real para un desarrollo real— merecería, y casi con toda seguridad recibiría, un creciente apoyo del electorado de los países industrializados. Este apoyo público es necesario lograrlo urgentemente para que la ayuda exterior pueda contribuir a restablecer el crecimiento económico en el mundo en desarrollo.

Un pacto para un desarrollo real

Por consiguiente, los países industrializados, con el fin de reactivar sus propias economías y de contribuir al restablecimiento del desarrollo general, deberían considerar, en términos sustanciales, una reducción de la deuda, la liberalización de los intercambios comerciales y un incremento de la ayuda para cambiar la dirección del flujo neto de transferencias financieras en favor del mundo en desarrollo.

Pero ya ha pasado la época en que la ayuda se habría concedido de forma indiscriminada, bajo el supuesto de que generaría automáticamente un desarrollo real. En estos momentos, el apoyo de la prensa, de la opinión pública y de los dirigentes políticos del mundo industrializado —sin el cual será imposible emprender las acciones necesarias relacionadas con la deuda, los intercambios comerciales y la ayuda exterior— está condicionado al uso que se dé a tales recursos. Ha llegado la hora de integrar no sólo la ayuda exterior sino también la reducción de la deuda y los acuerdos comerciales dentro de un *pacto de desarrollo real* mediante el cual los países industrializados se

* La Global Poverty Reduction Act es una iniciativa de Results, un grupo internacional de presión en favor del desarrollo a escala mundial integrado por 130 grupos distribuidos en cinco países.

compromentan a aumentar sus aportaciones de recursos, y los países en desarrollo como contrapartida accedan a introducir un modelo de desarrollo real que conceda inequívoca prioridad a los pobres.

El objetivo último y la medida definitiva del éxito de este desarrollo real será una mejora sustancial de las condiciones de vida de los más pobres, de su salud y nutrición, de su educación y capacitación, de su poder para controlar sus propias vidas y de sus oportuni-

dades de obtener una remuneración justa por su trabajo. Este es el tipo de desarrollo que desea la mayoría de la población del mundo pobre, y que contaría con el respaldo de la mayoría de la población del mundo industrializado. La presente crisis económica abre ahora la oportunidad de orientar el desarrollo en esa dirección. En el próximo capítulo del informe se examina cómo podría concretarse, en la práctica, este compromiso en favor del desarrollo real y qué objetivos pueden lograrse para finales de siglo.

El desarrollo real en la práctica

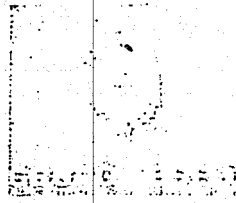
Si se consiguiera un crecimiento global que diese un nuevo impulso al proceso de desarrollo, sacándolo de su actual letargo, y si este impulso se orientase hacia un *desarrollo real*, el UNICEF tiene el convencimiento de que los peores aspectos de la pobreza absoluta podrían superarse casi con toda seguridad antes de finales de siglo. En particular, consideramos que, tanto en términos financieros como técnicos, es posible alcanzar la meta específica de mejorar las condiciones de desarrollo de la infancia, en la medida suficiente para lograr una drástica reducción de las vergonzosas cifras relativas a casos de crecimiento insuficiente, enfermedades frecuentes e incapacidad y mortalidad prematuras.

Los recursos seguirán siendo limitados, pero el factor crucial es la posibilidad de mejorar considerablemente la relación entre recursos y resultados. Y esta posibilidad existe gracias a los nuevos conocimientos, la nueva tecnología y la experiencia duramente acumulados en los últimos cuarenta años. Este conjunto de conocimientos proporciona una base más sólida a partir de la cual impulsar el esfuerzo de desarrollo, y permite plantearse un progreso acelerado durante la década venidera.

Las instituciones del mundo en desarrollo y los organismos especializados de la familia de las Naciones Unidas poseen actualmente gran parte de esos conocimientos. Las experiencias acumuladas a lo largo de decenios de trabajo en favor del desarrollo real en casi todos los países del mundo en desarrollo han pasado a engrosar el acervo común de organizaciones como el Programa de las Naciones Unidas para el De-

sarrollo (PNUD); la Organización Mundial de la Salud (OMS); la Organización Internacional del Trabajo (OIT); la Organización para la Agricultura y la Alimentación (FAO); el Fondo Internacional para el Desarrollo de la Agricultura (FIDA); el Programa Mundial de Alimentos (PMA); el Fondo de Población de las Naciones Unidas (FNUAP); el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA); la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); el Banco Mundial; el UNICEF y los organismos de ayuda bilateral de los países industrializados. Estos conocimientos representan en la actualidad uno de los recursos más valiosos para el desarrollo y ha llegado el momento de aprovecharlos a fondo.

Sería imposible presentar en estas páginas ni siquiera un resumen sucinto de esos conocimientos, aun en el marco de una generalización internacional. En consecuencia, aquí incluimos sólo una breve descripción de algunas de las oportunidades más claras y destacadas que ofrecen los actuales conocimientos para atacar, de modo significativo y con un costo asequible, algunos de los peores aspectos de la pobreza, durante la próxima década. El propósito es demostrar que la satisfacción de las necesidades básicas de toda la humanidad no es un sueño imposible y que, aprovechando los actuales conocimientos, en los años que restan de siglo podrían cumplirse las aspiraciones universales a disponer de una alimentación adecuada, agua potable, atención de salud apropiada, una vivienda digna y un dominio básico de la lectura, la escritura y el cálculo.



Psicosis Infantil
y
Retardo Mental

Nº 1
Volumen I

AMERPI

FALLA DE ORIGEN

Anexo 3: Grupo "Teseo"
AMERPI



EL PROCESO DE VALORACION Y DIAGNOSTICO
EN LA PSICOSIS INFANTIL

Dra. Marisela Cruz M.

En todo proceso de evaluación existen dos aspectos a considerar; lo que vamos a medir y el sistema o metodología de medición. Su interrelación nos dará el resultado evaluatorio, solo lo que esta interrelación no es unicausal, ni de uno a uno, si no da origen a una concepción en tres planos, es decir espacial, con un elemento adicional el tiempo.

En el proceso evaluatorio y de diagnóstico del que hablaremos hoy y que se refiere al proceso patológico, denominado psicosis infantil, vamos a considerar los dos aspectos que señalamos; desglosaremos el primero o sea lo que vamos a medir.

Dado que toda estructura psíquica se refiere a un proceso dinámico en cambio constante y en un infante a una estructura en formación, utilizaremos como modelo, el modelo cartesiano tetra-dimensional.

En el eje de las ordenadas, en el eje de las X, colocaremos el proceso normal de desarrollo infantil, referido por supuesto a la edad del sujeto que vamos a evaluar y a diagnosticar, con base en la experiencia y como ejemplo podemos utilizar los siguientes parámetros.

I. Estructura corporal, su integración y sus funciones,-

FALLA DE ORIGEN

es decir, el estado de cohesión de la identidad corporal y las funciones, de alimentación, sueño, función digestiva, función urinaria, hábitos higiénicos.

- II. Desarrollo del lenguaje.
- III. Desarrollo Senso-motor.
- IV. Conducta adaptativa.
- V. Conducta personal-social.
- VI. Desarrollo de la estructura psíquica.

En el eje de las abscisas, el eje de las Y, colocaremos indicadores del síndrome básico de psicosis infantil.

Dentro de estos parámetros podemos considerar:

1. Fallas en la integración corporal, falta de cohesión corporal, el cuerpo es vivido desmembrado y sus partes pueden adherirse a porciones de otros cuerpos u otros objetos.
2. Alteraciones funcionales de la percepción; dificultades en la captación sensible de la realidad, fallas en la sensibilidad cutánea, fallas en la sensibilidad al dolor.
3. Incapacidad para distinguir lo animado de lo inanimado, y en ocasiones incapacidad para percibir lo animado. Las personas del medio ambiente son ignoradas y utilizadas como sujetos.
4. Dificultades para establecer relaciones de objeto.

FALLA DE ORIGEN

Desde el nacimiento puede observarse ausencia o pobre contacto visual, aversión al contacto físico con otras personas, ausencia de reacciones a la separación, alternadas con reacciones de pánico al separarse de la madre.

5. Alteraciones graves en el desarrollo del lenguaje; mutismo, disfasia receptiva, lenguaje vacío no comunicativo, incompetencia lingüística, ecolalia diferida, inversión pronominal, ausencia de elementos sintáxicos de conexión, preposiciones y conjunciones, lenguaje poblado de neologismos o lenguaje obsesivo, vacío y repetitivo.
6. Conductas estereotipadas. Inmovilidad, flexibilidad cêrea, rigidez en miembros y cuello, posiciones primitivas, caminar de puntas, masturbación compulsiva, manipulación estereotipada de determinados objetos, entre otras.
7. Insistencia obsesiva por mantener el entorno sin cambio ya que el espacio de contención es parte de sí mismo, porque no existe diferenciación entre la realidad externa y la interna.
8. Perturbaciones motoras en coordinación gruesa y fina, que podrían sugerir alteración neurológica funcional o de origen, pueden presentar lateralidad sin causa comprobada.

FALLA DE ORIGEN

9. Periodos de hipoactividad pueden alternarse con periodos de hiperactividad, periodos de agresividad alternados con periodos de sumisión.
10. Discrepancias extremas en la aplicación de la inteligencia en la adaptación y el aprendizaje, respuestas acertadas a cuestionamientos difíciles, en contrapartida fallas a cuestionamientos muy sencillos y prácticos, mezcla de utilización de pensamiento mágico concreto, sincrético, perseverado, funcional e incluso abstracto.
11. Estructura psíquica; multifragmentada, dominancia de proceso primario, fallas en la función sintética del yo, fallas en la utilización de la imaginación, y de la simbolización, sustitución de la realidad por la fantasía, poco monto de libido utilizable, dificultades temporo-espaciales, confusiones frecuentes; el síndrome constituye en sí una defensa contra la desintegración.

En estos parámetros las diferenciales de grado y de alterancia, en relación a la edad del sujeto nos dan luz sobre el diagnóstico diferencial.

En el eje de las Z, podemos colocar tanto el substrato biológico como la organización del medio ambiente en referencia esencialmente al grupo familiar, buscando información en

FALLA DE ORIGEN

las dos generaciones anteriores a la emergencia psicótica. En lo referente al substrato biológico podemos encontrar alteraciones en el sistema neurológico, motor, cardiovascular, etc., así como la presencia de retraso mental.

Las interrelación de estos factores da origen a una dispersión en un espacio formado por la proyección de los ejes que nos permite apreciar el tipo de patología, su nivel, su diagnóstico diferencial, las áreas a desarrollar, el proceso evolutivo. Este modelo como referencia metodológica, nos permite conocer con mayor plasticidad el avance o retroceso de un sujeto determinado, ya que los movimientos tanto de avance como de regresión son intercambiables y se observan desde el proceso de evaluación.

El segundo aspecto que quiero comentar se refiere a los instrumentos a utilizar para realizar el proceso evaluatorio; se proponen los siguientes:

I. Historia clínica.

II. Valoración clínica.

III. Batería de pruebas.

IV. Evaluaciones y diagnósticos complementarios.

Es conveniente, realizar una primera entrevista en la medida de lo posible con los padres del infante, entrevista abierta, cuyo objetivo se centra, en captar lo que para ellos repre

senta el niño, el lugar que ocupa en el ambiente familiar, las expectativas depositadas en éste, y el tipo de interrelación entre la pareja, y nos permitirá mitigar la ansiedad y el temor persecutorio, a fin de poder obtener los datos de la historia clínica con mayor veracidad, datos que en esta ocasión no detallaremos, pero sí es necesario mencionar que el aporte de éstos sólo nos permitirá establecer una primera hipótesis de trabajo a comprobar, pues frecuentemente encontramos, y en especial en este tipo de niños, que se omite información esencial, y se muestra al evaluador una cara del proceso, muy distante a una apreciación objetiva, tendiendo tanto a aminorar el problema como a acrecentarlo.

En el caso de encontrar la presencia de trastornos orgánicos, se hace conveniente recabar estudios de laboratorio y diagnóstico expresados por el cuerpo médico.

Posteriormente, se realizará una o dos entrevistas con cada uno de los padres de manera individual, a fin de obtener los datos de su propio desarrollo e información sobre los abusos, es conveniente realizarla individualmente, porque frecuentemente encontramos información valiosa e importante que no se ha dado a conocer a la pareja.

El material obtenido por esta vía de entrevista, nos permitirá como ya expresamos, formular al contrastarla teóricamente con lo esperado, una hipótesis de trabajo, la cuál empezare

mos a comprobar o modificar mediante la observación y evaluación clínica del pequeño.

En este proceso puede observarse entre otros factores de comprobación, ansiedad externa, conductas bizarras, o mostrar en contrapartida expresión facial vacía, inexpresiva o angelical; un signo importante es la notable retirada del interés por las realidades de la vida diaria, observándose en algunos casos imposibilidad para vestirse y calzarse, no diferenciando el revés y el derecho de las prendas. El pequeño se observa inalcanzable, no es posible acercarse, da la impresión de existir una sombra impenetrable a su alrededor. El discurso, si éste existe, suele ser confuso, incoherente o verboréico y versa sobre temas fantásticos muchas veces espaciales. En ocasiones el pequeño suele utilizar el cuerpo del terapeuta como extensión de sí mismo y en otras no permite acercamiento físico y los intentos de éste producen intensa reacción de pánico.

El material de juego, puede no existir o limitarse al juego del sujeto con su propio cuerpo o con algún objeto extensión del mismo y constituye al parecer sólo una descarga de ansiedad.

Batería de pruebas

En ocasiones encontramos que este instrumento no puede ser utilizado o sólo puede ser parcialmente usado ya que la di

ficultad de lenguaje o dificultad para mantener la atención no lo permiten.

Mostraremos algunas estrategias e instrumentos de medición. Es conveniente la revisión de las siguientes áreas:

- a) Inteligencia
- b) Integración motora
- c) Integración corporal
- d) Socialización
- e) Estado de la estructura psíquica.

Inteligencia:

Los instrumentos de medición que la experiencia nos permite seleccionar serían los siguientes:

a) Esquema evolutivo de Gessel y escala de Nancy Bayley y prueba de Goodenough para niños muy pequeños o que no puedan hablar, las cuales nos proporciona una aproximación al IQ, al desarrollo motor y un record sobre la conducta.

En sujetos que pueden utilizar lenguaje, es conveniente la utilización de las Baterías de Wescheler, Wpsi para el nivel preescolar, y la prueba de Wisc en sus dos formas para el nivel escolar; ésta es una prueba que no sólo es indicadora del factor G de la inteligencia, es decir del rendimiento global y de su relación con el monto genético de ésta, sino que nos permite realizar un sondeo a las diferentes funciones yoficas, ta-

les como atención, concentración, etc. en el análisis de las diferencias interescales.

En la mayoría de los casos los resultados de las pruebas son heterogéneos; se observa la presencia de notables y distantes discrepancias y en un mismo subtest encontramos fallas en ítems sencillos y aciertos en ítems difíciles, por lo que se sugiere no retirar los subtest al fallo de cuatro ítems. En los sujetos en los que el proceso patológico se encuentra instalado, se observa importante discrepancia entre el área de ejecución y verbal en favor de la primera, esta diferencia se acorta cuando el proceso empieza a emerger. Las dificultades en la integración corporal, se pueden observar en el subtest de completar pinturas cuando las figuras humanas no se perciben, como si no existieran o la presencia de figuras incompletas despiertan ansiedad y en ocasiones respuestas referenciales abiertas.

Las dificultades del lenguaje, pueden observarse con bastante facilidad en el subtest de vocabulario, mediante asociación por contigüedad, uniones de dos palabras a las que se les encuentra un solo significado, significados bizarros y referenciales, ansiedad intensa ante elementos que evocan áreas de conflicto, palabras como catacumba, caverna, etc.

Problemas de captación temporo espacial, pueden observarse en el subtest de rompecabezas, donde la ansiedad impide una

orientación izquierda derecha arriba y abajo impidiendo la tarea; este fenómeno se observa también en serias dificultades para llevar a cabo el llenado de patrones establecidos, tal como se ve en la prueba de dígitos y en la prueba de cubos.

El proceso de pensamiento se observa en la prueba de semejanza y comprensión donde los errores lógicos aparecen, desde encubiertos hasta bizarros, unidos en ocasiones al temor a desintegrarse, con ataques de pánico; ejemplo "Qué harías si te cortas un dedo y mamá no estuviera" sale corriendo a buscar a mamá temiendo deshacerse y la evidencia de realidad lo desconcierta.

Las alteraciones de la percepción, se observan diseminados en la prueba, fallas para reconocer los objetos, dificultades para percibir que partes de los objetos que no están gráficamente representados.

Cuando el proceso psicótico se ha instalado y la ansiedad ha disminuído, se observa gran habilidad para realizar esquemas y patrones (Dígitos símbolos) así como facilidad para memorizar números (dígitos) y en ocasiones memoria fotográfica.

En la prueba de arreglar historias, los arreglos son bizarros e ilógicos y si le pedimos que nos cuente las historias, encontraremos construcciones no acordes con la realidad.

La prueba del dibujo de la figura humana, nos permite ob-

tener un índice del cociente intelectual, pero también nos permite observar el grado de integración, con ciertas reservas ya que en ocasiones observamos figuras humanas estructuradas pero vacías porque el niño, mediante entrenamiento, ha logrado el dibujo pero éste carece de símbolo y es ajeno a sí mismo; por esto, es conveniente motivarlo a que haga referencias entre las partes de su cuerpo y los del dibujo para asegurarnos de que en realidad existe estructuración. Generalmente a estos pequeños se les dificulta la integración o realizan figuras deformadas que muestran desorganización mental, por ejemplo:

- Relaciones espaciales trastornadas como brazos que salen de la cabeza, manos que salen del cuerpo sin brazos o manos que salen de todas partes de la figura.
- Alargamiento de varias partes del cuerpo, protusiones, omisiones.
- Tendencia a proyectar un movimiento espiral en las líneas.
- Las transparencias muestran cuerpos introyectados es decir incorporación al cuerpo, de objetos del mundo externo.

En la prueba gestáltica de Bender, el cuadro puede sugerir un proceso de alteración orgánica, con fallas perceptuales severas, dificultades en el trazo y en el cierre, falla en la angulación y figuras separadas, sólo que si se le pide que in-

tente una figura por ejemplo la número 1 o la número 5 y se le motiva, se logra perfección e incluso en un mismo protocolo - pueden encontrarse figuras con alteraciones y otras sin éstas, lo que nos ayuda a eliminar una patología orgánica, pero es necesario observar que pueden darse alteraciones serias de tipo perceptual, que producen trastornos funcionales de tipo motor.

En la prueba de Rorcharch podemos encontrar entre otros, dos tipos de registros, registros que semejan a los obtenidos de niños con trastorno cerebral orgánico, son breves, confusos, con respuestas de forma negativa respuestas extrañas, tendencia a la perseveración, falla en la adaptabilidad con bajo F % en todas sus formas, fórmula del color y del movimiento cargadas a la izquierda. La fórmula del color se compone de C puras.

Se observa pobreza intelectual, respuestas confabuladas, de tipo W pero difusas y primitivas y ocasionalmente alguna respuesta original y bien vista que nos ayuda a la diferenciación con el retraso mental. Otro factor que nos ayuda a la diferenciación de estas dos entidades se centra en que el niño con enfermedad orgánica, trata de realizar la tarea, muestra deseo de complacer y se angustia si se da cuenta de su falla, en el niño con patología psicótica se muestra indiferente.

El segundo tipo de protocolo muestra una base neurótica con variantes tales como: conciencia de interpretación, débil, fallas o disminuida en las láminas I y VIII. La suceción es ca

si siempre relajada, se observa aumento en las respuestas globales W o G, pero éstas muestran concretismo, frecuentemente - asociación de W y S, así como tendencia a respuesta Dd (respuestas de detalle) extrañas, pueden encontrarse sensiblemente aumentadas cuando se agrega un componente paranoide; pueden encontrarse también letras, cifras, figuras geométricas, figuras rotas, partidas y aisladas así como reclamación por falta de simetría en las láminas, las discrepancias aparecen con frecuencia.

En ambos tipos de protocolo se observa que el análisis global de la inteligencia marca componentes que muestran discrepancia.

Con referencia al último punto podemos encontrar que en ocasiones se requiere de interconsultas con otros profesionales para comparar dudas, diagnósticos y entre estas consultas encontramos: el médico neurólogo, el terapeuta perceptual, el terapeuta del lenguaje, el pediatra, el otorrinolaringólogo, - el terapeuta físico.