

# *El desnutrido escolar*

*Dificultades de aprendizaje  
en los niños de contextos  
de pobreza urbana*

***Inés Cristina  
Rosbaco***

1272



**Sapiens**  
ES



## ÍNDICE

PRÓLOGO I .....	7
PRÓLOGO II .....	11
INTRODUCCIÓN .....	13
LA PROBLEMÁTICA DEL NO APRENDER .....	23
CARACTERIZACIÓN DEL BARRIO .....	27
LOS PADRES DE LOS NIÑOS DE LA MUESTRA EN PROCESO DE PAUPERIZACIÓN DE DÓNDE VIENEN. HACIA DÓNDE VAN .....	37
MOTIVO DE CONSULTAS EN NIÑOS DIFERENTES, CUYA PROBLEMÁTICA SOCIAL SE ASEMEJA CADA VEZ MÁS .....	43
EL «DESNUTRIDO ESCOLAR» .....	61
NO OBSTANTE LA ESCUELA PUEDE .....	73
CONSIDERACIONES DE LA FUNCIÓN MATERNÁ EN LOS NIÑOS DE LA MUESTRA .....	87
DE ALGUNOS RASGOS RELEVANTES EN EL PRIMER AÑO DE VIDA Y DE LAS DIFICULTADES QUE PRESENTARON LAS MADRES DE LOS NIÑOS DE LA MUESTRA .....	97
CONSIDERACIONES SOBRE LA FUNCIÓN PATERNA EN LOS NIÑOS CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE .....	105
CONCLUSIONES A MODO DE SÍNTESIS .....	119

© 2000 - Homo Sapiens Ediciones  
Sarmiento 646 - Rosario  
Queda hecho el depósito que establece la Ley 11.723

ISBN: 950-808-262-3  
Prohibida su reproducción total o parcial

*A mis padres*

*A Alberto, mi compañero*

*A Adriana y Sergio, mis hijos*

*A Elbio Blaes, por su ética solidaria*

*Mi agradecimiento:*

*Raúl Mario Ageno, director de mi investigación.*

*Silvia Schlemenson, por los conocimientos que me brindó.*

*Miembros de la Municipalidad de San Lorenzo.*

*Susana Bancescu y Marta Carreras, mis compañeras del equipo interdisciplinario, sin quienes no hubiera sido posible el trabajo con los niños y mucho menos la producción y reflexión de las ideas que contiene este texto.*

*Fernando Avendaño y Leonos Capara, quienes me ayudaron con dedicación en la ardua tarea de corrección de este texto.*

*Estela Romiggiali, Directora de la escuela Roque Nocetto de San Lorenzo.*

*Personal del Dispensario Barrio Norte, especialmente a Elbio Blaes, enfermero, y a la Dra. Graciela Franco, por su apertura y disposición para compartir nuestro trabajo con niños.*

## PRÓLOGO I

La preocupación por avanzar en el conocimiento de las condiciones -tanto “objetivas” como “subjetivas”- que inciden en los problemas que se generan en relación con el aprendizaje escolar, es una constante en el pensamiento de la Ps. Inés Rosbaco que se refleja en la orientación que ha venido imprimiendo a su investigación. Fruto de esa indagación es este libro que, si bien no muestra toda su producción, adelanta aspectos muy importantes de la misma.

Apartándose de otros enfoques -que no niega ni descuida- que buscan abordar esta problemática desde el sistema educativo o desde un análisis institucional, pone énfasis en la constitución del psiquismo y del pensamiento en niños provenientes de sectores sociales carenciados y analiza sus “respuestas” a las prácticas educativas. Para ello abrió su “escucha” al “sujeto que grita a viva voz su sufrimiento” que expresa el dolor que le provoca su “fracaso” en la escuela, generando un espacio que posibilitó la circulación de los “decires” de estos niños, como así también el de sus madres y de las docentes, porque había un “otro” al que podían ser dirigidos. Un otro del sufrimiento, del dolor, del fracaso, de la carencia. Esto, así como las observaciones que hizo en el barrio, le permitió dar especial importancia a la incidencia del plano sociocultural y de la historia personal/familiar de estos niños en la constitución de su subjetividad y en la configuración del síntoma del no aprender.

Inquisitiva, la Ps. Rosbaco se formula preguntas cuyas respuestas irá construyendo a lo largo de su investigación, entretejiendo los “decires” altamente significativos de los sujetos sociales implicados en la problemática que estudia. Destaca las vinculaciones existentes entre las condiciones sociales, la desestructuración de las funciones simbólicas básicas en los niños, las características de la asunción de las funciones materna, paterna y docente en la sobredeterminación del síntoma. Entien-

de que es necesario ubicar/situar a los niños que presentan esta sintomatología en el interior de las cadenas significantes socioculturales, a fin de generar condiciones subjetivas imprescindibles para poder superar las situaciones que los colocan en posición de "riesgo escolar" y los conducen al fracaso escolar.

En su estudio del barrio de la ciudad de San Lorenzo -donde realizó su investigación- destaca el drama de una cotidianidad desorganizada por los cambios económicos, cuyas consecuencias sus habitantes no alcanzan a comprender ni a explicarse y sólo pueden alzar una queja dolorosa que la "sordera política" impide escuchar e intervenir para construir soluciones.

Al analizar la situación de los sectores marginales -o pobres estructurales- y los sectores en proceso de pauperización -o nuevos pobres- y sus consecuencias en la escolarización de los niños, rescata la función que podría cumplir la escuela en su papel de primer organizador social. Para ello -señala- habría que generar un dispositivo pedagógico que permita, a estos niños, "resignificar el espacio de aprendizaje como un espacio del que pueden apropiarse".

Su investigación la lleva a elaborar el concepto de "desnutrido escolar" para explicar los obstáculos que se producen en los aprendizajes de los niños que viven en contextos sociales críticos, de gran pobreza y cultura marginal, sometidos a una violencia simbólica permanente. En este sentido señala el efecto desestructurante que produce en la subjetividad de estos niños una violencia institucional excesiva que rechaza su lenguaje y su cultura, condenando al fracaso el intento que los mismos hacen para incorporarse a la cultura hegemónica, impuesta por la sociedad a través de la escuela que, además, contribuye a anular el deseo del sujeto.

Su análisis de cómo se asume la función materna y la función paterna en estos sectores marginales y su incidencia en la estructuración de la subjetividad de los niños y de su posicionamiento en relación con los aprendizajes es un importante aporte para el esclarecimiento de esta problemática.

La Ps. Rosbaco ha llevado a cabo una experiencia investigativa valiosa y una lectura inteligente del riesgo escolar que aplasta a los niños que viven en contextos urbanos muy pobres y ofrece una nueva perspectiva para la comprensión y explicación de esta situación, así como lineamientos para poder pensar otras estrategias socioinstitucionales para su superación.

*Raúl Mario Ageno*  
*Rosario, septiembre de 1999.*

## PRÓLOGO II

El libro que Inés escribió es el testimonio de su preocupación permanente por teorizar psicoanalíticamente acerca de la conformación del psiquismo en sectores populares.

Una detenida lectura de este libro, nos permite reflexionar acerca de las modificaciones psíquicas que se presagian con relación a la intensa crisis que la flexibilización económica ha impuesto.

Temas tales como el de la constitución psíquica, la circulación del deseo y la calidad de las relaciones libidinales tempranas, se intentan entrelazar significativamente a lo largo del libro con la intensidad de la crisis que se vive.

En época de crisis, aparecer con un análisis específico, riguroso, respetuoso y fundamentado de las patologías psíquicas relevantes en las dificultades de aprendizaje de niños de sectores populares, alude a producciones inexistentes y tiene la virtud de profundizar en una problemática social (la del significativo aumento del porcentaje de los niños con problemas de aprendizaje) que no se agota en las carencias económicas. Es interesante y novedoso el esfuerzo que Inés realiza a lo largo del libro por explicitar las resonancias psíquicas que dicha devastación económica produce.

El trabajo resulta ser un valioso aporte investigativo-documental en el que se constatan interesantes relaciones entre las formas que adquiere la crisis en los distintos sectores de pobreza y su relación con la constitución del psiquismo de los niños pobres para el que la autora constata una pérdida del deseo y la disponibilidad libidinal para el aprendizaje. El libro resulta ser entonces un alerta necesaria acerca del proceso de privación simbólica que se está produciendo en los niños "desahuciados de la cultura hegemónica" que al decir de la autora se han transformado en niños pensados sin proyecto, no sólo por la sociedad sino por sus propios referentes libidinales de origen (embarazos

no reconocidos, indiscriminación en la fratria, carencias básicas de energía libidinal para su sostén y asistencia).

El principal objetivo de este trabajo alcanzado en forma ágil, novedosa y atractiva a lo largo de los distintos capítulos del libro es el de definir en el campo específico de la psicología educacional (más específicamente en las dificultades para aprender en los sectores populares), una problemática teórica no resuelta que es la de la práctica clínica en sectores populares.

El libro que Inés escribió, refleja las características académicas sobresalientes que ella misma tiene: inclusión permanente de novedades teóricas, rigurosidad científica, dedicación al trabajo y respeto por las necesidades básicas de los sectores populares. De allí, la importancia de su lectura.

*Silvia Schlemenson*  
6 de marzo de 1999

## INTRODUCCIÓN

Nuestra intervención con niños que no aprenden, que es de carácter participativo e investigativo, posee un sentido preventivo asistencial que ubicamos en el punto de intersección entre salud y educación.

Este libro es el resultado de un trabajo de investigación que venimos desarrollando desde 1993 en el marco de la Carrera de Investigador Científico de la Universidad Nacional de Rosario, bajo la dirección del profesor Raúl Mario Ageno.

Por otro lado, el hecho de trabajar para la Municipalidad de San Lorenzo en el Servicio de Asistencia Educativa dependiente del Centro Cultural, nos permitió escoger el terreno sobre el que íbamos a trabajar.

Esta introducción contiene ideas que desarrollamos en el proyecto original. Al releerlo, nos ha causado un efecto de sorpresa comparar lo que decíamos en un principio y los cambios considerables que fuimos realizando sobre la marcha del presente trabajo que analizaremos en las conclusiones.

El trabajo que realizamos surge de una inquietud permanente que mantenemos desde hace varios años vinculada a la constitución del psiquismo, específicamente en lo que atañe al pensamiento y la subjetividad.

Planteábamos desde los inicios de esta investigación que la escuela con su normativa enmarca la práctica docente cumpliendo un papel importantísimo en dicha constitución.

Hemos seleccionado niños de sectores carenciados<sup>1</sup> pues consideramos que la actividad pedagógica en este campo constituye uno de los eslabones más frágiles de la formación docente.

En un principio tomamos los hijos de ex-obreros de lo que fuera el cordón industrial circunscribiendo el campo de trabajo a la ciudad de San Lorenzo y sus alrededores.

Comprobábamos que estos hombres mantenían todavía una representación de su saber-hacer con la cual, años atrás, se habían

insertado en la cadena de producción. Hoy en día son muchos los que han pasado a ser desocupados. En el transcurso de este trabajo hemos sido testigos del descenso social acelerado que han sufrido las familias de estos hombres con la consecuente pérdida de sus grupos de referencia y aumento de las desestructuraciones familiares.

Ocurrió que estas familias, a medida que los hombres iban quedando sin trabajo, se fueron irradiando hacia los cuatro puntos cardinales de la ciudad. El descenso fue tan abrupto que al tercer año de nuestra investigación tuvimos que recortar el campo de nuestro trabajo a una de las zonas más vulnerables desde el punto de vista social como es Barrio Norte. En efecto, con el dinero obtenido con las indemnizaciones por despidos no fueron pocas las familias que compraron terrenos en este barrio para edificar su nuevo hogar.

Decidimos, por ello, abordar esta temática a partir de interrogarnos acerca del por qué **no aprende** un niño en contextos sociales enticos y qué efectos produce sobre su psiquismo. Nuestra mirada también se orientó a elaborar dispositivos que posibilitaran la reinsertión de estos niños al circuito escolar<sup>2</sup>. Estos dispositivos servirían, a su vez, para reflexionar sobre la intervención docente, más allá de la transmisión de los contenidos curriculares, vale decir, **desde su función subjetivante**.<sup>3</sup>

De la mano de Piera Aulagnier hemos profundizado el estudio de los procesos psíquicos constitutivos del pensamiento y su relación con el posicionamiento subjetivo, bases de la actividad intelectual, en cualquiera de sus aspectos.

El seguimiento de los niños que no aprenden nos permitió estudiar las consecuencias psicológicas que el fracaso escolar produce. Las dificultades y obstáculos encontrados en el camino nos llevaron a realizar permanentes supervisiones y nuevas lecturas para avanzar sobre lo ya conocido en este campo.

Entendemos que el análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en el marco institucional, no se puede encarar, solamente, desde los contenidos curriculares a transmitir.

Nuestro trabajo estuvo sostenido por la firme convicción de que, para poder comprender y evitar el fracaso escolar, no es suficiente variar los métodos de enseñanza. Convengamos en que éstos son condición necesaria pero no suficiente. El aprendizaje consiste en complejos procesos de intercambio entre personas, de carácter intersubjetivo<sup>4</sup>, que son estructurantes del sujeto en su proceso de constitución como sujeto social que se juegan más allá de los contenidos curriculares.

La escuela es *el primer organizador social* (Schlemenson, 1996) para el niño. Este comienza a elaborar su proyecto identificador<sup>5</sup> con materiales extraídos de su medio familiar, sobre las identificaciones que ha realizado con sus padres y, mediante éstos, con el grupo social de pertenencia.

Las características que tienen estos primeros esbozos de proyecto identificador se relacionan con movimientos del YO vinculados al Yo Ideal e Ideal del YO; de ahí la importancia de la escuela cuando el niño ingresa a ella, otro mundo de posibilidades identificatorias se abre a sus ojos. Poco a poco, desvía su mirada de lo familiar para iniciar una búsqueda de objetos con los cuales construir ese proyecto. La escuela es el lugar por excelencia donde el niño encontrará objetos diferentes a los poco novedosos por tan conocidos. Llega un momento que su interés por los objetos familiares se agota y es cuando comienza la búsqueda de nuevos objetos. En ese retiro del medio familiar lo espera la escuela con un mundo nuevo por descubrir.

La escuela participa de la formación de una lógica del pensamiento que se consolida y desarrolla cuando el niño realiza el pasaje de lo familiar a lo extraño.

Al respecto dice Rozitchner:

*En la dialéctica de la constitución del sujeto, existen dos tipos de lógicas simultáneamente: la consciente-pre-consciente del proceso secundario y la inconsciente del proceso primario. Esta última es SINGULAR, INFANTIL E IMAGINARIA, y se dialectiza por la faz de lo COLECTIVO, ADULTO Y REAL. Supone una teoría del conflicto en el pasaje de lo familiar a lo*

*secundario que se efectúa por AMOR y no sin un intenso TERROR posteriormente reprimido (Seminario, 1989).*

Si el sepultamiento edípico ayuda a estructurar el pensamiento autónomo regido por las leyes del proceso secundario, la escuela es un lugar privilegiado que espera al niño, en este momento de su vida, para **que prosiga con la estructuración de su pensamiento**. Es la institución, por excelencia, que organiza los contenidos a transmitir desde un pensamiento lógico formal, lo que la ubica, en función de la construcción del pensamiento, en un lugar **no sólo como ayuda, sino como partícipe comprometida en dicha constitución**. Este sistema de pensamiento pertenece a la cultura hegemónica, por lo que la escuela se vuelve **fundante** en la constitución de los sujetos sociales. Cuando el niño no accede a este sistema de pensamiento, queda sin las herramientas necesarias para transformar y transformarse. No queremos decir con esto que por el sólo hecho de ir a la escuela el niño pueda producir esta transformación, pero ésta es la vía reggia por excelencia entre los múltiples factores que inciden en la constitución de un sujeto de la cultura.

La escuela puede aprovechar el deseo del niño de alejarse de lo familiar, pues es una etapa de su vida en la que el niño tiene puesta toda su energía en reprimir los afectos ambivalentes que, imaginariamente<sup>6</sup> teme que puedan volverse retaliativos por parte de los padres. El niño busca desesperadamente medios para poder alejarse de la familia, para continuar con su constitución, ya no con aquellos elementos que se le tornaron hartos conocidos, sino que emprende una búsqueda activa de nuevos horizontes, depositando todo su interés en objetos sociales y culturales, hasta ahora desconocidos por él. Es que ha surgido en él **el deseo de investigar** que lo impulsa hacia eso desconocido mediante mecanismos sublimatorios<sup>7</sup>, y el deseo de profundizar su proyecto identificador en el camino hacia un pensamiento relativamente autónomo.

*El placer de pensar sólo es posible si el pensamiento puede aportar la prueba de que no es la sineple repetición de un ya pensado. (Piera Aulagnier, 1977)*

Hacia allí dirige su deseo.

La violencia que impone la escuela en su acción educativa genera en el niño otro conflicto: entre lo que trae de sus orígenes, lo que desea y conoce, y aquéllo que le es impuesto, frente a lo cual, el niño no tiene posibilidad de elección. Este pasaje no se realiza sin sufrimiento psíquico y cuando es muy intenso puede ocasionarle dificultades.

La función materna ejerce una violencia primaria<sup>8</sup>, que es estructurante para el niño, y es la escuela la que tendrá que implementar una **violencia secundaria<sup>9</sup> en aras de la constitución de los sujetos sociales**.

Este proceso abre a la posibilidad de estructuración de vías identificantes y estructurantes para el niño. Sin embargo, su exceso (como el exceso de violencia primaria en su momento) sería fuerte causal de deserción escolar y, por lo tanto, promotora de marginación.

La investigación efectuada nos ha llevado a la siguiente interpretación que ahora enunciamos y que luego desarrollaremos:

**Cuando esta violencia es excesiva puede ocasionar en el niño inhibiciones cognitivas con el consecuente empobrecimiento yoico, resquebrajamientos narcisistas<sup>10</sup> importantes y, en algunos casos, desestructuraciones de la personalidad más o menos severas.**

Es probable que la mayoría de los niños de sectores desventajados que no aprenden se encuadren entre los llamados problemas de aprendizaje reactivos<sup>11</sup>, que no es otra cosa que la actuación de su disconformidad y malestar en un intento desesperado por preservarse narcisísticamente, dando lugar a una acción que no lo beneficia en su aprendizaje pero que **habla** de un malestar cuando su palabra es suprimida por las reglas de la trama institucional.

Sin embargo, durante el transcurso de nuestro trabajo hemos tenido que revisar este supuesto. Los niños que suponíamos que

tenían problemas de aprendizaje reactivos presentaban características diferentes a las enunciadas, lo que hizo girar la brújula de nuestra investigación hacia desfiladeros poco conocidos por nosotros. Esto nos llevó a reconsiderar la categoría de problemas de aprendizaje reactivos, circunscribiéndola a un grupo de niños que no eran representativos de la muestra seleccionada. Aquellos niños de nuestra población, pertenecientes a sectores sociales de pobreza extrema, parecían responder a otras características que las anteriormente mencionadas que, no por ello, la realidad dejaba de tener efectos sobre su psiquismo.

*En la realidad histórica ... damos tanto peso a los acontecimientos que pueden afectar al cuerpo, a los que efectivamente se produjeron en la vida de la pareja durante la infancia del sujeto, al discurso proferido en dirección al niño, como a la posición de excluido, de explotado, de víctima que la sociedad ha impuesto eventualmente a la pareja o al niño. (Piera Aulagnier)*

El proceso educativo está encuadrado por parte de los docentes, por una peculiar manera de pensar (y representarse) el aprendizaje y su relación con la constitución del pensamiento

Es frecuente observar que las maestras intentan trabajar, como han estudiado, con «aquello que el niño trae», influenciadas por las lecturas constructivistas. Pero por razones de índole ideológica y de formación profesional, esta frase que oficia, a veces, como un mandato, es tomado como un clisé, sin incidencia en la práctica pedagógica y las docentes fracasan en el intento.

Hemos escuchado a maestras formadas y con sensibilidad social, relatar experiencias fracasadas en su intención de «motivar» a los niños, en las que para enseñar a escribir les han hecho cocinar pizzas y bombones que éstos comieron entusiastamente. No obstante, y con sorpresa, las maestras relataban que no habían conseguido «motivarlos para escribir sobre los ingredientes de las recetas», y quedaron totalmente descolocadas ante nuestra pregunta:

**¿los bombones, son objetos de la cotidianidad de estos niños?.**

El seguimiento de los niños, las entrevistas a maestras y las observaciones que hemos realizado en las escuelas, nos han llevado a interpretar que cuando la función docente ejerce una violencia secundaria extrema se pueden llegar a producir situaciones no deseadas para los niños.

Por ejemplo, éstos pueden encontrarse amenazados en su subjetividad cuando se los descalifica o se les prohíbe pautas o conductas propias del grupo de origen (que no siempre es el de los docentes); cuando se desestima las costumbres y creencias y se les impone un lenguaje diferente al que traen (olvidándose de que se trata de un **proceso** que como tal implica tiempo de espera), desalentando sus ocurrencias espontáneas por temor a desviarse de los contenidos curriculares.

La mayoría de las veces los docentes quieren trabajar de otra manera pero no se encuentran munidos de las herramientas necesarias para posicionarse de otra forma frente a una realidad para la cual no fueron preparados. Por un lado se encuentran presionados por los tiempos institucionales y por otro, suelen quedar anonadados y descolocados ante la miseria y el sufrimiento de sus alumnos.

Una maestra angustiada nos contaba su preocupación en un taller:

«Yo sé que es importante que ellos hablen de sus cosas (refiriéndose a sus alumnos), pero si los dejo, ¿quién los para después?. Se haría imposible continuar trabajando.»

Tres objetivos generales orientaron nuestro trabajo:

- 1) Explorar la estructuración subjetiva del niño socialmente carenciado que no aprende y los obstáculos que surgen en el trabajo que determinan su constitución social que no posibilitan la instalación de una salida sublimatoria
- 2) Explorar estrategias que posibiliten la reinserción de los niños amenazados de expulsión por sus dificultades en el aprendizaje en el circuito escolar.

3) Construir un dispositivo grupal para analizar y trabajar los obstáculos subjetivos que operan en los niños que no aprenden.

Estos objetivos, a su vez, ayudaron a profundizar algunos interrogantes que nos plantéabamos en el proyecto, a saber:

- ¿Cuáles son los mecanismos subjetivos y objetivos para que un niño socialmente carenciado no aprenda?
- ¿Cuáles son las funciones y operaciones psíquicas que posibilitan la instalación del proceso secundario?<sup>12</sup>
- ¿Qué vicisitudes tuvo el proceso sublimatorio en estos niños? ¿y el proyecto identificadorio?
- ¿Cómo se articulan las funciones materna y paterna con el aprendizaje singular de cada niño?
- ¿Cómo incide la violencia secundaria necesaria en aras de la constitución de un sujeto social con relación con la construcción del conocimiento y de la subjetividad?
- ¿Qué consecuencias psíquicas acarrea el no aprender?

La metodología utilizada se encuadra en la investigación-acción, por lo que su aplicación, en un ida y vuelta con la teoría, procura transformar la situación de riesgo escolar de los niños con los que trabajamos.

El seguimiento de los casos individuales fue abordado con el método clínico-psicoanalítico. Por otro lado, deséabamos reconstruir las representaciones de los diferentes sujetos sociales ( maestras, padres, niños) acerca del no aprender, a través de la búsqueda de sentido de las significaciones del no aprender que *queda al margen de la racionalidad conceptual* (Irene Vascilaschi de Giardino 1992).

Seleccionamos niños con problemas de aprendizaje entre 6 y 8 años de escuelas cercanas al barrio. Estos niños eran, algunos, hijos de ex-obreros del ex-cordón industrial que, como consecuencia del proceso de pauperización acelerada que padecían, se habían mudado a este barrio considerado por las autoridades mu-

nicipales como de «alto riesgo social». También trabajamos con niños pertenecientes a la categoría de «pobres estructurales» con problemas de aprendizaje.

Resultó interesante el trabajo comparativo entre estos niños y otros que se caracterizaban por ser alumnos exitosos.

Se realizaron numerosas observaciones de las viviendas de los niños, del barrio y de sus instituciones principales junto con entrevistas a docentes, directivos y personal del dispensario.<sup>13</sup>

Compartimos el consultorio con la pediatra del dispensario del barrio que nos sirvió para observar la relación de las madres con sus hijos y escuchar los discursos de estas madres con relación al no aprender de sus hijos.

Por otro lado, armamos grupos de madres de los niños con problemas de aprendizaje. Se les brindó un espacio para que éstas pudieran hablar sobre sus temores, sus angustias en relación con ese hijo con problemas de aprendizaje, sus representaciones sociales y sus expectativas al respecto.<sup>14</sup>

Descartamos a los niños con problemas neurológicos severos y otras patologías severas porque consideramos que su tratamiento obedece a otro tipo de problemáticas.

Terminaremos el desarrollo de esta introducción con una cita de Martinic:

*Los procesos de aculturación resultan ser trágicos, por la violencia de orden simbólico que establece una nueva definición de realidad de lo sagrado, del universo que funda, sobre bases desconocidas, un cosmos en el cual se está obligado a participar...» «Los conflictos de las sociedades pueden ser leídos como las disputas sobre las certezas o el régimen de verdad de la sociedad, los tipos de discurso que éste acepta y hace funcionar como verdaderos, los mecanismos y las instituciones que permiten distinguir los enunciados verdaderos de los falsos.»<sup>15</sup>*

## LA PROBLEMÁTICA DEL NO APRENDER

El abordaje de los problemas de aprendizaje ha sido tratado y analizado a través de diversas disciplinas.

Desde una lectura socio-político-pedagógica se lo ha tratado como fracaso escolar, enfocándolo, la mayoría de las veces, descriptivamente. Se han buscado sus causas en raíces socio-económicas y desajustes curriculares autoritariamente transmitidos al educando llegando, en ciertas lecturas, a relacionarse con actitudes simbólicamente violentas por parte del educador o la institución que lo atraviesa.

Descripciones y análisis con las que, en rasgos generales, podríamos acordar. Pero donde sí surgen amplias discrepancias es con relación a dos puntos fundamentales:

1) que el sistema educativo está en crisis porque está desactualizado, y

2) que las propuestas que se pretenden implementar en respuesta a la crisis consistan en **reformas profundas**.

Opinamos, en cambio, que estamos frente a una crisis orgánica del sistema, tal como lo plantea Adriana Puiggrós (1994). De aquí se deduce la necesidad de enunciar propuestas alternativas desde las distintas disciplinas en las que el intelectual deberá posicionarse para teorizar sobre esta problemática.

Como psicólogos, cientistas de la educación y docentes, dicha problemática nos incumbe desde lo más intrínseco de su trama. Esta crisis orgánica del sistema provoca trastornos de diversa índole que involucran al fracaso escolar en un alto porcentaje y constituye uno de los motivos más frecuentes de consulta en niños. A nuestro juicio, esta cuestión ha sido insuficientemente profundizada desde una perspectiva teórico-práctica. Consideramos que hacen falta nuevos desarrollos a pesar de que la literatu-



ra al respecto es abundante. No se han profundizado los complejos y múltiples factores que condicionan al **problema de aprendizaje**, reduciéndolo a veces a manifestaciones conductuales causadas por conflictos familiares (problemas de pareja, alcoholismo de los progenitores, violencia familiar, etc) y/o causas orgánicas en cuyo caso la institución no se hace cargo del compromiso que le incumbe.

En el otro extremo tenemos las lecturas institucionalistas que abordan el **problema** como intentos fallidos del sujeto de rebelarse contra lo instituido, elevándolo al orden de lo no dicho y como expresión de deseos reprimidos que entran en pugna con la institución. La propuesta radica, entonces, en realizar un abordaje a la institución-establecimiento creando dispositivos que faciliten la circulación de la palabra para trabajar el sentido de lo dicho y actuado.

En el medio de estas posturas encontramos las propuestas clínicas que ubican al síntoma del no aprender (como expresión de una transacción pulsional) en el mismo orden que cualquier otro síntoma (por ejemplo, una enuresis) desestimando la especificidad que este tema impone.

Es curioso que se pueda responder tan **sordamente**, precisamente cuando el abordaje de esta problemática debiera consistir en la escucha de ese sujeto **que grita a viva voz** su sufrimiento y el análisis del fracaso en la trasmisión de una cultura cuyo ordenamiento simbólico se encuentra resquebrajado y sus instituciones en crisis.

De la literatura existente, que asocia los problemas de aprendizaje a causas vinculadas al compromiso neurológico, como en el caso de algunas dislexias y discalculias, consideramos que, si bien en ocasiones el factor orgánico puede ser de consideración, de por sí es insuficiente para explicar un fenómeno que, según los momentos históricos, cobra características particulares y variables; que suele estar en íntima relación con factores histórico-afectivos singulares y que se incrementan notablemente en sectores desventajados socialmente. Lo que queremos decir es que no se

puede explicar una dificultad en el aprender solamente por la vía de lo neurológico, hace falta trabajar los sentidos cristalizados de ese no aprender que singularizan a un sujeto.

Lo dicho nos lleva a interrogarnos sobre cuál es el punto de articulación entre la estructura social y la constitución subjetiva, bases materiales del problema de aprendizaje. Yendo más lejos aún, podemos preguntarnos **de qué manera lo social es partícipe de la constitución de la subjetividad y cual es su incidencia en la configuración del síntoma del no aprender.**

Estas preguntas no surgen de la nada. La práctica con este tipo de niños, en diferentes sectores sociales, nos ha conducido a un hilo común en la trama significativa social que necesitamos desentrañar.

Nos preguntamos por qué los problemas de aprendizaje se han desplazado significativamente de la matemática a la lecto-escritura, ¿se trata solamente de un problema de métodos?. Varios interrogantes acuden a nuestra mente: ¿existirá algún tipo de correlación entre este fenómeno y el carácter desestructurante de las funciones simbólicas básicas, altamente fallidas como ocurre con las funciones materna y paterna? Arriesgamos un supuesto: estas funciones han sido **sacudidas** históricamente desde el **corrimiento** del hombre y la mujer en su inserción social. Consideramos que es probable y necesario que dichas funciones se reordenen en un futuro, *en una recuperación histórica y prospectiva que re-unifique sus sentidos diversificados articulándolos en nuevos discursos.* (Adriana Puiggrós, 1994)

Las instituciones, en nuestro caso nos incumben la familia y la escuela, consideradas como conjunto de subjetividades que se posicionan de acuerdo con las reglas de cada una, actúan como significantes sociales que imprimen marcas imborrables en la constitución de la subjetividad.

Por el contrario, la marginalidad produce como efecto que el sujeto quede por fuera de las relaciones de producción y de la cadena de significantes culturales. Se profundizan las condiciones de empobrecimiento yico y el sentimiento de impotencia que le

hacen creer al sujeto que él es incapaz de transformar su situación de opresión.

Muchos de los docentes que trabajan en contextos críticos, se encuentran totalmente **desarmados** para sostener una práctica en condiciones de pobreza extrema, situación que se agudiza con el correr de los días, y para las cuales no fueron preparados.

El principal objetivo de este escrito consiste en brindar herramientas para este sector de la docencia que, a pesar de las deplorables condiciones de trabajo que condicionan su práctica diaria, eligieron el camino de la lucha por condiciones más dignas de vida y de trabajo para ellos, para sus alumnos y para los padres de éstos, a sabiendas que esto no es posible sin una formación permanente y sostenida. Muchos son los que se enferman psíquica y/u orgánicamente.<sup>16</sup>

Creemos que un cambio que los re-posicione en relación con sus prácticas puede colaborar a una mejor educación rescatadora de un cierto placer en el encausamiento de dichas prácticas, que, hoy por hoy, se encuentran desdibujadas.

**¡SI EL NIÑO SE ENCUENTRA EN RIESGO ESCOLAR Y SOCIAL, EL DOCENTE SE ENCUENTRA EN RIESGO PROFESIONAL, Y EN ALGUNOS CASOS PELIGRA SU SALUD!**

## CARACTERIZACIÓN DEL BARRIO

La población en donde realizamos la investigación se caracteriza por estar polarizada en dos grupos bien diferenciados, a saber:

1. Los lugareños (que en el caso de algunas familias viven allí desde hace varias generaciones) y los que han migrado desde el norte (la mayoría provenientes del norte de Santa Fe y el Chaco) que se pueden encuadrar en la categoría de **pobres estructurales** (con necesidades básicas insatisfechas)
2. Otros pobladores que hace apenas unos pocos años que se han radicado en el barrio. Proviene del ex-cordón industrial (franja comprendida entre Capitán Bermúdez y Puerto San Martín), donde los hombres eran operarios fabriles. Se encuentran en un acelerado proceso de pauperización. Comenzaron a llegar al barrio en los años 1992/95 en busca de terrenos económicos que compraron. Con el dinero obtenido por las indemnizaciones por despido construyeron modestas casitas de material con agua corriente y baño interior con cloacas.

Las nuevas construcciones se realizaron en las cercanías de la cuadra principal desplazando a las casillas de los lugareños que se fueron construyendo «en retirada» de la zona céntrica, concentrándose a orillas del arroyo (que separa San Lorenzo de Puerto San Martín). Estas casillas aumentaron su precariedad por el tipo de material empleado. Las paredes de muchas casillas están hechas con trozos de chapa y madera clavadas. Algunas de las puertas han sido sustituidas por pedazos de tela que, en realidad, cumplen la función de una cortina. Muchas de estas casillas están hechas con materiales de desecho que sus pobladores hábilmente reciclan para construir sus viviendas en lugares indignamente ha-

bitables. No poseen cloacas ni agua corriente.

En la parte más céntrica del barrio, en una sola cuadra, se encuentran, una a continuación de la otra, las siguientes instituciones: la escuela primaria (provincial), el costurero (en el que se enseña costura y se hacen colectas de ropas que se reparten entre los más necesitados; en ese mismo lugar funciona un Centro de Alfabetización de Adultos (provincial) y actualmente Cáritas distribuye alimentos y ropa; en la parte de atrás del costurero, pegado a éste, los niños pequeños, cuyas madres trabajan, concurren a un jardín maternal (municipal). Luego se encuentra el dispensario (municipal). Los edificios del costurero, del jardín y del dispensario pertenecen a la capilla, que se encuentra en la esquina y que presta a la Municipalidad.

La división del barrio está delimitada por las vías del ferrocarril. De un lado se pueden observar las casitas más nuevas de material y la cuadra con las principales instituciones del barrio; del otro, las casillas que muestran una construcción cada vez más empobrecida a medida que se acercan al arroyo. Llamativamente la comisaría también se encuentra en este sector del barrio, junto con un gran galpón que no se utiliza en su totalidad, sino que una parte de éste es usado como comedor (municipal) para aquellos niños que no están comprendidos en edad escolar.

Este barrio no tiene una plaza propia, la más cercana dista varias cuadras del barrio, y para acceder a ella hay que cruzar la avenida principal de San Lorenzo, que es utilizada por los viajeros como ruta, lo que dificulta enormemente las posibilidades de los niños para que puedan ir solos a jugar.

### **El dispensario:**

Ofrece los siguientes servicios: odontología (sólo en casos de urgencias y otorga certificados escolares), enfermería, ginecología, servicio de clínica general para adultos y niños y un servicio psicopedagógico integrado por una pedagoga y una psicóloga

Los pediatras que concurre al dispensario atienden a una am-

plia franja de la población del barrio. Sin embargo, hay un sector (marginal) que no lleva a sus niños a ningún tipo de consulta médica ni los hace vacunar, pese a los esfuerzos de éstos y del enfermero que han pedido a la Secretaria de Acción Social el envío de asistentes sociales para que efectúen un relevamiento del barrio, especialmente de las familias que viven junto al arroyo. Desde hace tres años asisten al dispensario dos mujeres que viven en el barrio, contratadas por la Municipalidad, con funciones análogas a las de un asistente social.

Las charlas realizadas por una pediatra en el galpón cercano al arroyo, donde funciona el comedor para niños, han sido infructuosas, no obstante la preocupación e interés de la pediatra por este sector relegado y olvidado por la sociedad. Parecería que no es sólo hablándole sobre prevención de pediculosis y su tratamiento, o sobre la importancia de la revisión ginecológica periódica, o sobre la sarnilla, etc., la forma en que este sector tan marginal pueda **aceptar el discurso médico**.

En este dispensario se vacunan a los niños de todo el barrio.

El enfermero<sup>17</sup> es un referente importante en el barrio. A él recurren cuando necesitan de sus servicios. Se da el caso de que los mismos pobladores del barrio le entregan aquellos medicamentos que ya no utilizan y que él pone a disposición de los médicos para su distribución.

La Municipalidad provee al dispensario de algunos medicamentos y cajas de leche en polvo que se distribuyen a razón de 3kg por mes hasta que los niños cumplen un año de edad, después de los dos años se entregan 2kg por niño hasta que cumplen los 5 años. Para la entrega de leche se exige un requisito: el examen pediátrico mensual del bebé. De esta manera los médicos se aseguran que las madres traigan a sus bebés a control.

Este enfermero es un gran conocedor del barrio y los pobladores le tienen confianza y respeto. Hemos visto recurrir a él para poner cierto orden en disputas o, por ejemplo, cuando las maestras del jardín de infantes necesitan algún arreglo de mantenimien-

to del edificio u otra clase de ayuda que él les pueda brindar.

Fue criado en ese barrio y se encuentra totalmente compenetrado con los problemas y sufrimientos de esta población marginal, en la mayoría de los casos, a quienes atiende con devoción.

#### **La escuela:**

Cuando comenzamos nuestro trabajo en el barrio, la escuela tenía una estructura edilicia precaria. Contaba con una cocina pequeña, una salita donde funcionaba la dirección y unas pocas aulas dispuestas a lo largo de una galería con baldosas, que en invierno daban paso a corrientes de aire que enfriaban las aulas como consecuencia de insuficientes y precarios cerramientos. Hace dos años la Municipalidad otorgó un dinero para la construcción de un amplio comedor escolar y nuevas aula dispuestos en torno a un gran patio.<sup>18</sup>

En entrevistas realizadas a la directora, ésta manifestó su intención de cambiar el perfil del alumnado (se refería a la composición social) ya que en el barrio se habían producido ciertas modificaciones que pensaba aprovechar en aras de procurar una imagen diferente de la escuela. Consideraba que la escuela estaba desprestigiada porque los niños que concurrían a ella provenían de hogares desavenidos, muy pobres, «sin hábitos» y tenían padres que poco se ocupaban de los quehaceres escolares de sus hijos. Consideraba que no ocurría lo mismo con los nuevos habitantes del barrio que preferían, por estas razones, enviar a sus hijos a escuelas vecinas.

La derivación de los niños con reiterados fracasos escolares se realiza fundamentalmente a la escuela especial de Puerto San Martín.

Basta destacar algunas ideas de la directora de la escuela para poner en evidencia el profundo movimiento social que afectó al barrio. Clasificaba las salitas de pre-escolar de acuerdo con la procedencia de los niños: si eran hijos de los habitantes propiamente del barrio o si eran hijos de los «nuevos habitantes». La salita

correspondiente a los señalados en primer término la denominaba **salita de los niños puros** y a la del segundo grupo **salita de niños impuros** (en alusión a que éstos se habían mezclado con el sector social de los niños estreturalmente pobres).<sup>19</sup>

#### **Las instituciones religiosas:**

En los últimos años se han radicado en el barrio distintos grupos religiosos que atrajeron parte de la población. Uno de los grupos que más fieles captó fue el perteneciente a «Testigos de Jehová». La mayoría de los habitantes del barrio concurren a la iglesia católica en la que, además del servicio religioso, se organizaron grupos de alumnos secundarios y otros jóvenes voluntarios que brindaban apoyo escolar a los niños.<sup>20</sup>

Por lo demás, se trata de un barrio que tiene «guaridas» de traficantes de drogas y de ladrones, que se han incrementado en los últimos años hasta el punto de llegar a ser uno de los problemas que más preocupan a la población. Es frecuente escuchar tiroteos entre éstos y la policía.

Han ocurrido algunas muertes por reyertas familiares o entre vecinos, el maltrato infantil se incrementa día a día junto a la clase de accidentes que suelen ser más frecuentes en los sectores sociales más pobres.

En los primeros años de nuestro trabajo las consultas se vinculaban, casi en su totalidad, con problemas de aprendizaje; pero desde hace dos años a esta parte ha aumentado significativamente el número de consultas por violencia familiar.<sup>21</sup>

Con el tiempo, la fuerza de los aspectos sociales en la problemática que nos habíamos propuesto investigar se nos fue haciendo tan insoslayable, que hemos pensado que este trabajo es muy difícil de abordar (e incompleto) sin la incorporación de un antropólogo en el equipo.

#### **La situación laboral de los habitantes del barrio**

Los habitantes de este barrio están considerados en alto riesgo social por la Municipalidad.

La mayoría de los hombres realizan changas como albañilería, carga y descarga de camiones, venta de pescados, huevos y productos de elaboración casera (pan casero, pasteles). Otros, los menos, consiguen contratos temporarios en organismos públicos. En los últimos cuatro años ha aumentado notoriamente las «purgas» de camiones.<sup>22</sup> Es probable que este trabajo, que ha llevado a los hombres del barrio a organizarse y respetar los respectivos turnos, sea la razón del escaso número de cirujas que se encuentran en la zona.

Estos trabajos lo realizan, por lo general, los lugareños del barrio, es decir, los pobres estructurales que tenían su propia **subcultura** hasta que fueron llegando familias en franco descenso socio-económico con otra **subcultura**.<sup>23</sup> Estos grupos sociales, que tienen sus diferencias bien marcadas, forman parte del conjunto social de pertenencia<sup>24</sup> y mantienen situaciones conflictivas<sup>25</sup> entre sí.

Cerca del barrio funcionan una fábrica de aceite y un frigorífico que toman a unos pocos obreros de la zona, ya que la mayoría pertenecen a Puerto San Martín.<sup>26</sup>

Nos contaba el papá de un niño por el que había consultado, que durante veinte años había sido estibador. Hâce seis años lo despidieron junto a todos sus compañeros. Concorre diariamente al puerto (en los cuatro turnos) para esperar a las embarcaciones que arriban con pescados que les venden, en forma rotativa, a los ex-estibadores con los que mantienen un precario contrato. Hay días en que no consigue mercadería para vender; cuando esto ocurre «ese día mis hijos no comen si mi mujer no se las rebusca por ahí», nos decía con tono preocupado.

Los hombres, como sumergidos en una vorágine de pérdidas que no podían frenar, fueron cada vez menos demandados en su saber-hacer (oficios calificados en algunos casos) y pasaron a realizar changas cada vez más esporádicas por su escasez.

Los organismos oficiales recortan sus presupuestos y la planta de trabajadores; la construcción se encuentra prácticamente parada; hay fletes, remises<sup>27</sup> y kioscos en cantidades

desproporcionadamente grandes en relación a la población de la ciudad.

Muchos de los obreros del ex-cordón industrial que fueron indemizados al ser despedidos, invirtieron el dinero recibido en estas fuentes de trabajo. El apremio económico de los taxistas llega a ser tan grande que hemos observado, no sin asombro, que las madres de niños de los sectores más carenciados contratan el servicio de taxis para enviar a sus hijos a la escuela por ínfimas sumas de dinero.

A las mujeres les resultaba menos dificultoso encontrar trabajo. La mayoría se colocaban en casas de familias. Pero aún este trabajo es difícil de conseguir ahora, pues las capas medias también ven disminuido su poder adquisitivo, su calidad de vida se ha deteriorado y no pueden afrontar gastos de servicio doméstico.

Parecería que las fluctuaciones laborales y los cambios en la calidad de vida han roto el contrato de matrimonio. Antes, con el casamiento, el hombre se comprometía a mantener económicamente a su familia. La mujer, por su lado, sería una buena ama de casa, esposa fiel, que se haría cargo del cuidado de los hijos de la pareja. Ella se encargaría de llevarlos a la escuela, al médico en caso de enfermedad, lavaría su ropa, etc., con escasa participación del hombre, quien se encontraría gran parte del día trabajando fuera de su casa. En la actualidad han cambiado enormemente las condiciones objetivas de estas familias, no sin consecuencias sobre éstas (como desestructuraciones de la familia, mayor cantidad de conflictos, cambio de roles), a pesar de lo cual sus representaciones sociales poco han cambiado y se debaten por conservar sus valores. Es común que la mujer considere su trabajo fuera de la casa como algo provisorio, hasta que el marido consiga alguno. En esa espera de ambos, que cada vez se torna más insidiosa, aumentan los reproches y la pérdida de la autoestima de los hombres.

**Es interesante destacar la insistencia de las representaciones sociales de las mujeres con respecto al trabajo de sus hombres. A pesar de que conviven con familias que se encuentran en su misma condición, no aceptan la realidad so-**

cial en la que están inmersas y no escatiman en culpar a sus maridos desempleados de la suerte que corren. Algunas muestran desconcierto, pues conocen a su marido y saben que es un hombre trabajador pero no atinan a pensar que si no trabaja no es por vago como lo suelen catalogar. La mamá de Pablo expresaba en una entrevista:

«Yo ahora voy a una iglesia, ahí sí que me ayudan; mi marido se la pasa gritando y ni siquiera trabaja todos los días (sic), ¡mire Ud., quién hubiera dicho que ya ni plata tenemos para comprar la comida! ¡mire si antes iba a ser así mi marido!. Era muy trabajador, no se por qué ha cambiado tanto.»

Poco a poco, y en estrecha relación con el descenso social, los hombres han ido alejándose de su función paterna, embargados por sentimientos de impotencia. En algunos casos, han pasado a ejercer tareas que hasta entonces le incumbían sólo a la mujer (algunos gráficos de los niños son representativos de este corrimiento de funciones pues dibujan a los hombres con atributos femeninos). En los casos en que la mujer trabaja, los hombres, necesariamente, han tenido que hacerse cargo de los hijos, al menos, en lo que respecta a la comida y, en el caso de niños pequeños, del aseo, de llevarlos y retirarlos de la escuela, etc.

Como contrapartida de esta situación la madre ha ido estableciendo, a medida que el padre se aleja, una relación cada vez más estrecha y violentadora del ser de sus hijos, en el seno de una familia desestructurada. Ha pasado a convertirse en una madre sobreprotectora e incestuosa.

En este grupo social los abandonos de la familia por parte de los padres de los niños de la muestra fueron muy pocos, a diferencias del grupo de pobres estructurales en los que los abandonos son habituales.

Tanto la madre como el padre padecen de un sentimiento de pérdida de las cosas valoradas y amadas por ellos. Una madre nos decía:

“Antes éramos unidos, no teníamos tantas discusiones por el dinero como ahora, él (por el esposo) era muy unido a los hijos,

ahora no está nunca, se emborracha con los amigos, discutimos todo el día, pero no nos podemos separar porque ¿adónde voy a ir con los chicos?. Él dice que la casa es de él, que si quiero que me vaya yo».

La mamá de Francisco nos confiesa con vergüenza:

“Ahora que tengo que salir a pedir, mi marido no quiere que le ponga la ropa usada que me dan, pero yo tengo que vestirlos, ¿no? No me puedo hacer la orgullosa, antes no se las hubiera puesto, me hubiese muerto de vergüenza, pero una va cambiando y tengo que mentirle a mi marido para que no se enoje.»

Con respecto al sector de pobres estructurales, hemos observado que los discursos de la cultura hegemónica son decodificados de acuerdo con sus propios esquemas.

La mamá de Pablo nos comentaba que, desde que su marido estaba sin trabajo, concurría asiduamente a la Capilla. Allí leía la Biblia con otras mujeres con las que compartía las mismas penurias. Cuando quedó embarazada de Pablo eligió ese nombre para su hijo por los “versidos» (por versículos) de la Biblia para que sea un «elegido de Dios», con la esperanza de que su destino sea diferente al suyo.

Este tema reviste un gran interés para aquellos docentes que trabajan con estos sectores sociales. Volveremos sobre ello más adelante.

LOS PADRES DE LOS NIÑOS DE LA MUESTRA EN  
PROCESO DE PAUPERIZACIÓN  
*DE DÓNDE VIENEN. HACIA DÓNDE VAN..*

*La realidad de la opresión social sobre la pareja desempeñará un papel en el modo en que el niño elaborará sus enunciados identificadorios.*

(Piera Aulagnier)

Hemos descripto a grandes rasgos el barrio a los efectos de contextualizar el grupo social de pertenencia y de referencia de los padres de los niños de la muestra y de ellos mismos.

Acudían a nuestra mente muchas preguntas como las siguientes: ¿qué representaciones del conocimiento tiene el niño en relación a su Ideal del YO?; ¿cómo se despliega el deseo de conocer en un hijo cuyo padre tenía un oficio calificado con un sueldo estable, una cobertura social que se extendía a toda su familia, gremios fuertes que defendían sus intereses laborales, y una representación de su saber-hacer fuertemente valorizada por él y por su grupo de pertenencia? Sus valores, sus costumbres, sus proyectos enunciados por los discursos sagrados y míticos de su grupo social de pertenencia (referidos a discursos religiosos y de origen respectivamente, como los describiera Piera Aulagnier, 1979)<sup>29</sup> y el peso de su trabajo en la economía del país, daban características particulares a estos grupos, de tal modo que eran fácilmente reconocibles como grupos sociales con características propias.

Por ese entonces existían corrientes políticas progresistas que no vacilaban en afirmar que estos hombres encabezarían los grandes cambios sociales. Parte de la sociedad les encomendaba esta misión, y muchos de ellos la asumieron como proyecto de vida.

Hoy día sólo les ha quedado un saber-hacer que no pueden utilizar como recurso para «ganarse la vida». Se trata de un saber-

hacer que, en los primeros tiempos de despidos masivos siguieron empleando, como en caso de soldados que se dedicaron a la construcción de rejas. Pero el poder adquisitivo de la población ha bajado tanto, que éstos ya no pueden colocar sus productos y se han visto obligados a buscar otros trabajos. El ojo avisador habrá notado la proliferación de talleres de trabajos en hierro que se instalaron a lo largo de la ruta, desde Granadero Baigorria hasta Puerto San Martín, y que hoy ya no existen.

Alcira Argumedo (1997) define al hombre como *un ser social identificado* con distintas instancias de pertenencia: familia, clan, tribu, clases sociales, regiones, culturas, religiones, razas, etnias, naciones, continentes a través de las dos relaciones primarias: **la familia y la cooperación productiva**. Es así como el hombre adquiere una «conciencia de pertenencia», «una identidad sociocultural».

*Las representaciones sociales surgen o se construyen en base a procesos identificatorios efectuados con el grupo social de pertenencia* (Piera Aulagnier, 1979), lo que otorgaba, en el caso de los poblados barrios que se extendían a lo largo del ex-cordón industrial, una identidad basada en lazos de *solidaridad, dignidad y cooperación* (Alcira Argumedo, 1997).

Ejemplo del **después** de las cesantías son las palabras de la mamá de Ariel, niño con problemas de aprendizaje que atendimos durante dos años. Ariel había realizado progresos enormes en relación a su memoria, pues se trataba de un niño «desmemoriado». Al comienzo de la primera entrevista (la cesantía del papá era reciente), su madre calificó a su hogar como «una casa de orden» donde los horarios estaban estrictamente organizados por los diferentes turnos de trabajo y estudio de su familia. Pese a los progresos de Ariel con respecto del aprendizaje, su madre decidió suspender el tratamiento de su hijo. La familia había sucumbido a una suerte de hecatombe: el tío materno de Ariel, que vivía con ellos, se embriagaba cada vez con mayor frecuencia desde que fue echado de la fábrica donde había trabajado desde su adolescencia; el padre de Ariel se encontraba desocupado sin perspectivas de nuevos trabajos, se había encerrado en sí mismo sumido en una

profunda depresión; los hijos mayores, que hasta ahora habían cursado sus estudios con éxito a la par que aportaban sus ingresos al hogar, producto de sus respectivos empleos, habían sido despedidos, con lo cual tuvieron que abandonar los estudios.

La madre de Ariel, llorando, nos dijo: «Ya bajé los brazos, no puedo más, no entiendo a la gente. Antes, si necesitaba algo se lo pedía al vecino, todos en el barrio nos ayudábamos. Ahora nadie me da nada aquí (refiriéndose al barrio en donde residen actualmente), ¡los vecinos ni se hablan, aquí, están todos peleados!»

De manera sorprendente, el niño volvió a perder la memoria en un desesperado intento de denegación<sup>30</sup> de una realidad familiar que le ocasionaba momentos de angustia insoportables de tolerar.

Los padres que acudían con sus hijos a las entrevistas, generalmente derivados estos últimos por la escuela, habían sufrido, en su mayoría, desgarros narcisísticos con una pérdida importante de su autoestima. Se sentían abandonados por la sociedad, lo que *actualizaba sentimientos muy arcaicos de desamparo y abandono*.

Estos sentimientos, que angustiaban a los padres, sufrieron una mayor conmoción por la pérdida de referentes culturales primarios al desagregarse los grupos de familias obreras.

Cundió el sentimiento de «haberlo perdido todo», como nos dijo llorando una mujer: «¡si viera qué inteligente era mi marido!», a lo que respondimos: «¿Cómo, también perdió su inteligencia?».

Algunos de estos hombres, con el transcurrir del tiempo, se han sumido en depresiones, a veces severas, y muchos se han alcoholizado. Se trata de «padres quebrados», queriendo significar con éste término el resquebrajamiento, el desgarramiento narcisístico que se ha producido en su yo.<sup>31</sup>

El papá de Ariel es un buen ejemplo de las penurias que padecen estos hombres. Pudo ejercer la función paterna transmitiendo emblemas de la cultura a sus hijos mayores, adolescentes «bien plantados» que continuaron los estudios con éxito. Sin embargo, poco antes de nacer Ariel, fue despedido de la fábrica en la que llevaba 16 años ininterrumpidos de trabajo. Desde entonces,

hace 11 años de este episodio, no ha encontrado un trabajo estable. Lo tomaron en otra fábrica y acababan de despedirlo cuando consultaron por las dificultades de Ariel.

Invalidado por su estado depresivo, cuando Ariel nació, lo dejó librado al cuidado de su madre. Era una tradición en su familia de origen que el nombre de los hijos varones lo eligiera el padre y así lo hizo con sus hijos mayores. Con Ariel decidió que «como se sentía cansado» -según contaba su mujer- prefirió que ella hiciera la elección del nombre. El papá de Ariel ejerció la función paterna de tal modo que ésta había operado en la constitución psíquica del niño pero de una manera lábil, que provocaba estados de confusión en Ariel. Cierta vez que nos encontrábamos trabajando se dio el siguiente diálogo:

Ariel: -«Quisiera saber qué hace mi papá cuando está en el patio»-

Terapeuta: -«¿vos no lo ves?»-

Ariel: «Sí, lo veo cuando trabaja, pero no sé qué hace.» (El padre, que había sido soldador, utilizaba sus conocimientos para construir rejas).

Terapeuta: -«¿No sabés qué hace o no sabés cómo se hace para llegar a-ser (hacer) como papá?».

En el transcurso de esa sesión Ariel había manifestado cuánto le gustaba jugar con las herramientas de su padre pero se quejaba de que cuando intentaba armar un cajón o un barrilete «no me salen y los dejo». Este era, por otro lado, el enojo del padre cuando Ariel le usaba las herramientas y se las desordenaba. Solía quejarse de la inconstancia de su hijo que «nunca termina nada de lo que empieza». Es interesante agregar que el hijo mayor ayudaba a su padre en la construcción de rejas, según éste nos contó con manifiesto orgullo mientras agregaba: «por la habilidad que tiene con las manos, ¿sabe?».

El abandono de la sociedad, que ha dejado a estos sectores librados a su buena suerte, despierta en estos hombres sentimientos muy regresivos hace largo tiempo reprimidos. Algunos, como el papá de Ariel llegan a replegarse sobre sí mismo, al punto tal

que su mujer nos decía «ya me he olvidado hasta de su voz».

En muchos casos, las mujeres han pasado a sostener la familia afectiva y económicamente.

Y si Piera Aulagnier afirma que la función materna puede ejercerse sostenida por la función paterna, encontramos que cuando esta relación se vuelve excesivamente asimétrica, **la mujer queda aferrada a su hijo en una relación teñida por lo incestuoso y con un exceso de violencia primaria.**

Precisamente ésta es un de las características que hemos encontrado como más relevante en los niños con problema de aprendizaje.

El contrato narcisista que estas personas han realizado con su grupo de pertenencia, sostén de las identificaciones primeras con ese grupo, soporte de todas las posibles identificaciones futuras, se ha quebrado. Poco queda de los valores más sustanciales de esos grupos. ¿Sobre qué proyectos e ideales del grupo de referencia pueden estas personas sostener los suyos, si los grupos de pertenencia se han desmembrado?

Suele ocurrir que los hombres sientan vergüenza de que sus mujeres trabajen, pues fueron educados con el ideal de un hombre capaz de sostener económicamente a su familia: «yo siento una impotencia tan grande cuando veo que mi mujer tiene que salir a trabajar y yo me quedo en mi casa no pueden imaginarse lo que siento acá» (nos decía el papá de Ariel golpéandose el pecho).

Se han roto las normativas que regulan los lazos sociales que permiten saber qué esperar del otro. Una suerte de anomia social corroe los tejidos de la sociedad precedida de un quiebre histórico ocasionado por la dictadura militar, de un **antes** y un **después** que estos padres han vivido. Estos factores ayudan a impedir la **posibilidad de ligazón psíquica que le otorgue sentidos al momento actual.**

Esta compleja trama social que les ha tocado vivir, que se encuentran en un acelerado proceso de pauperización y de pérdida de los fundamentos de sus ideales, es lo que lleva a B. Janín a decir que:

*Depresión, aislamiento, sensaciones de resignación, quiebre de las posibilidades creativas son efectos posibles de la ruptura de la trama normativa*

¿Hacia dónde van estas familias despojadas de sus soportes identificatorios, de sus proyectos de vida, de sus ideales, de sus valores?

## MOTIVO DE CONSULTAS EN NIÑOS DIFERENTES, CUYA PROBLEMÁTICA SOCIAL SE ASEMEJA CADA VEZ MÁS

Los niños seleccionados para la muestra presentaron una amplísima gama en las dificultades de aprendizaje, especialmente en relación con la lecto-escritura.

Las dificultades más importantes consistieron en unión/separación de sílabas o palabras cuando debían haber hecho lo contrario. Las omisiones de letras y sílabas junto a su inversión producían un efecto por el cual la oración se tornaba a veces incomprendible. Uno de los problemas más severos lo constituía la gran dificultad para escribir al dictado y comprender el texto escrito.

Por ejemplo, un niño nos explicaba su dificultad de esta manera:

«Cuando la *seño* me explica un tema o me dicta yo la oigo pero las palabras se me mezclan en la cabeza; me mareo, siento que me pasa como cuando *se marea* la pelota, todo me da vueltas adentro de mi cabeza.»

En matemáticas las dificultades más frecuentes consistían en la falta de comprensión de las operatorias, en la resolución de situaciones problemáticas (en niños más grandes) y en la comprensión del sentido de la descomposición de números, que terminaban aprendiendo de memoria.

Las madres y las docentes se quejaban con frecuencia de que eran **olvidadizos**, que «Fulanito está siempre en las nubes y que por eso no presta atención», que aprendían algo para olvidárselo al instante, que no se quedaban quietos en sus bancos, que si no les guardaban los útiles en la mochila no se preocupaban por

hacerlo por sí mismos.

Estas quejas eran reiteradas y se acentuaron con el transcurrir del tiempo.

Durante los dos primeros años de la investigación notamos diferencias en las problemáticas psicológicas que incidían en el aprendizaje entre los niños que se encontraban en proceso de pauperización y los pobres estructurales.

Los primeros se presentaban con un armamento psíquico más estructurado. En los segundos había un cierto empobrecimiento generalizado de las funciones intelectuales en una gama de posibilidades que iban desde dificultades en el aprendizaje vinculadas a fallas del sistema educativo que, no obstante, dejaban marcas en el psiquismo del niño (tema que trabajaremos más adelante), hasta perturbaciones más o menos severas que fueron aumentando en cantidad y gravedad.

Con el tiempo estas diferencias tendieron a desaparecer, y ambos grupos venían con desorganizaciones del pensamiento cada vez mayores, cuando no con patologías graves.

Así y todo se mantuvieron algunas diferencias: mientras que en el sector de los «nuevos pobres» las perturbaciones agravaban las dificultades de aprendizaje y la relación con sus semejantes se hacía cada vez más difícil (en ocasiones enmascaraban retracciones narcisísticas o depresiones), en los pobres estructurales las perturbaciones manifestadas se acentuaron y los problemas de aprendizaje pasaron a ocupar un segundo lugar dejando el primer puesto a perturbaciones vinculadas a las drogas y a cuadros de violencia familiar, a la vez que se iban incrementando los trastornos narcisísticos originados en momentos tempranos de constitución del psiquismo.

Queremos destacar este hecho tan relevante de nuestras observaciones, pues día a día asistíamos al agravamiento de las perturbaciones por las cuales los padres, angustiados, traían a sus hijos a consulta (hecho que hizo difícil sostener nuestro deseo de continuar con este trabajo pero que pudimos superar cuando comenzamos a vislumbrar los efectos de nuestra práctica a medida



que nos compenetrábamos de las diferentes problemáticas)

Las sintomatologías neuróticas consistían, principalmente, en inhibiciones fóbicas y, en menor medida, en síntomas con características obsesivas y depresiones. Eran formaciones sintomáticas con éxito de la represión secundaria, de tal modo que se producían transacciones mediante las cuales los procesos de desplazamiento y condensación disfrazaban el deseo para que pudiera aparecer en la conciencia como algo socialmente aceptado (Freud, 1925).

La madre de una niña nos decía que no podía comprender por qué su hija, siendo tan buena alumna, hacía tan «mala letra» en la escuela. De esta manera, Mara contentaba a su madre, pues tenía éxitos en sus estudios, y se las «arreglaba» para no sucumbir a la aplastante demanda materna haciendo mala letra, hasta el punto de hacer peligrar su promoción al año siguiente, con tal de preservarse como sujeto. Nótese la calidad del trabajo psíquico del síntoma elaborado por esta niña.

En la inhibición intelectual, cuando se trata de fobias, hay un empobrecimiento de las funciones, a veces con detención de las mismas.

Beatriz (8 años) era una niña que, al momento de la consulta, estaba afectada por una tenue rigidez muscular (que los padres no detectaban, a pesar de ser observable a simple vista) y tenía una dificultad marcada para realizar las divisiones. El desentrañamiento de su significado puso a las claras que se trataba de una formación sintomática pero, a diferencia del caso anterior, su pensamiento se encontraba empobrecido y sus dificultades para comprender la operatoria de la división hacían resistencia a las interpretaciones.

Se trataba de esos casos que Silvia Schlemenson (1996) cataloga como problemas de aprendizaje determinados por factores histórico-afectivos, que habían ocasionado en Beatriz una retracción libidinal en relación al conocimiento.

Rastreando en su historia no encontrábamos nada significativo que pudiera explicar semejante grado de inhibición.

Fue un día en que la niña tomó una balanza didáctica y pesó números, que se abrieron nuevos sentidos para su síntoma.

Observábamos que la balanza, pese a los reiterados esfuerzos concientes de la niña para que no ocurriera, se desequilibraba cuando ponía los números en los brazos de ésta. A pesar de que se trataba de un juego fácil, que consistía en equilibrar los brazos de la balanza colocando dos o más números de un lado y una pieza que fuera el resultado de la suma en el otro, pues había relación entre el tamaño del número, este último y su peso, siempre ponía una unidad de más en uno de sus brazos. Preguntamos las razones que la hacían pensar sobre su proceder. Contestó que no entendía cómo era el juego.

No pudo asociar verbalmente en esa oportunidad pero realizó el dibujo de una familia y en el ángulo superior izquierdo dibujó una cruz que encerró con un óvalo. Tampoco pudo asociar idea alguna con su extraño dibujo. Fue entonces que recurrimos a su madre. Le mostramos el dibujo y le contamos lo que pasaba con el juego de la balanza.

Recordamos su mirada de sorpresa y estupor. Por primera vez lloró esta mujer distante, fría, esquiva a nuestras preguntas, repitiendo una y otra vez: *no puede ser; no puede ser si ella no lo sabe*. Sin dejar de llorar, nos contó una historia silenciada por años en su familia. Beatriz tenía un año y medio cuando falleció su hermanita de dos meses como consecuencia de lo que se conoce como muerte súbita. Muerte inexplicable, innombrable para sus padres.

Habían acostado a la beba entre juegos y sonrisas, y cuando fueron a despertarla, a la mañana siguiente, la hallaron muerta. El padre de Beatriz prohibió que se pronunciara la palabra muerte en el seno de su familia, y llevó a la tumba no sólo a la niña muerta, sino a todos los recuerdos que tenían de ésta, inclusive las fotos de álbumes y portarretratos que ordenó a su mujer guardar en un baúl. Entonces comprendimos que la división, que tanto costaba resolver a Beatriz, denunciaba, en parte, la existencia de una pérdida, pero como no podía hablar sobre ello, había sobrellevado la prohibición durante seis años con una inhibición que extendía a su cuerpo, por temor, tal vez, a que se le escapara algún movimiento que delatara su «saber». Cuando pudo trabajar lo que operaba por

debajo de la represión, Beatriz mejoró en la escuela. Lo sorprendente fue que pidió a su madre que la inscribiera en una escuela de danzas clásicas. Cursó el resto de la primaria sin mayores inconvenientes y con los años se destacó por la flexibilidad de sus movimientos y el sentido estético que imprimía a su cuerpo al bailar.

En los tres últimos años se hicieron más frecuentes las consultas por fallas en la constitución temprana del psiquismo. No se trataba de cuadros psicóticos, sino más bien de perturbaciones graves en las que encontrábamos falta de constitución de algunas funciones, empobrecimiento pronunciado de la función imaginaria, etc. En algunos casos, estos cuadros eran fácilmente confundibles con deficiencias mentales porque funcionaban como pseudodeficientes.

A pesar que no habíamos contemplado estos casos en la selección de la muestra, decidimos incluirlos porque los problemas de aprendizaje con fallas en la estructuración narcisista<sup>32</sup>, nos hicieron pensar en que eran niños compatibles de ser trabajados con los niños de los grupos con problemas de aprendizaje. Su inclusión resultó de gran interés por los cambios que realizaron, en tiempos no tan prolongados, y porque el número de consultas de chicos con estas perturbaciones fue aumentando tan significativamente, acorde al agravamiento de la situación socio-económica del país, que no podíamos dejar de interrogarnos acerca de estas nuevas formas de manifestaciones psíquicas. El análisis de casos similares llevó a Sivia Bleichmar a caracterizarlos como *las nuevas patologías latino-americanas* (1993).

Viene al caso la historia de Pablo, que narraremos en pocas palabras:

Cuando Pablo (7) vino con su madre a la primera consulta, traía un diagnóstico de **deficiencia mental** efectuado por una pediatra.

Su madre lo sentó sobre su falda. Tenía la cabeza inclinada hacia el lado izquierdo y su mirada, que no se anclaba en otra cosa que no fuera en la mirada de su madre, me hizo pensar en la posibilidad de una psicosis.

Un fuerte olor a orina impregnó el consultorio (padecía de una enuresis primaria). Su madre afirmaba, con insistente certeza, que su hijo tenía «un mal genético» al igual que varios miembros de su familia. Por cierto, Pablo se parecía cada vez más a un primo suyo de su misma edad, que hablaba solo y se comunicaba con los animales, aunque él no actuaba así, según su parecer.

Pablo se encontraba en la etapa de hipótesis pre-silábica y antes de darnos tiempo para efectuar algunas entrevistas, la directora de la escuela tramitó el pase del niño a escuela especial.

No obstante, y pese al empobrecimiento y desorganización de su pensamiento, emprendimos un tratamiento que la madre ayudó a sostener asegurando la asistencia regular de Pablo a sus sesiones.

No llevó demasiado tiempo para que la mamá pudiera hablar de las relaciones incestuosas de los padres del primo de Pablo, con quien éste último guardaba una suerte de identificación especular.

La madre del primo de Pablo era hermana de la mamá de Pablo y el padre del niño era el padrastro de estas hermanas.

La mamá de Pablo sospechaba que, aprovechando que su hermana era «esquizofrénica», dato que ella conocía porque «el Dr» se lo había dicho, y como consecuencia de ello no era responsable de sus actos, este hombre, abusándose de la situación, llegó a tener tres hijos con ésta. Este «saber» fue guardado por la mamá de Pablo hasta que nos lo pudo contar.

Desde que trabajamos con Pablo el supuesto de las posibles causas genéticas de su enfermedad», y las identificaciones que había construido con relación a su primo, se produjo un viraje importantísimo en su tratamiento y algo del orden de lo simbólico, ayudado por las verdades que su madre pudo comunicar, comenzó a operar. Pablo pudo reconstituir algunas funciones fallidas de su YO, abriéndose a la curiosidad y al deseo de aprender.

Al año siguiente, bajo nuestra responsabilidad, fue recibido por la escuela común. Hoy se encuentra cursando el cuarto grado de escuela primaria sin demasiados tropiezos.

Pablo tenía fallas relativamente severas en la constitución de su YO. Tal vez haya sido la rapidez con que pudo «despegarse» de esa imagen «genética» que lo posicionaba como deficiente mental, obediente al secreto familiar, sumado al particular modo en que fue constituyendo algunas funciones yoicas en sesión (como si nos las fuera pidiendo de prestado hasta hacerlas suyas), que nos hicieron pensar en un trastorno acompañado de una pobreza imaginativa y simbólica de consideración.

En niños pertenecientes a sectores socialmente carenciados encontramos inhibiciones intelectuales pero con características diferentes a las anteriormente descritas: estas no obedecían, salvo algunas excepciones, a transacciones pulsionales con conflictos intra-psíquicos, sino que se trataba de inhibiciones intelectuales con elaboraciones psíquicas más precarias que en el caso de los síntomas, aunque de ninguna manera pudieran ser sospechadas de psicosis.

En este sector encontramos patologías graves y casos de niños que no aprendían que no fue fácil diagnosticar en un comienzo. Por lo general, no aparecían elementos de sus historias lo suficientemente significativos para dar cuenta de semejante inhibición intelectual. Esto nos llevó a buscar otras razones que explicaran el fracaso escolar de estos niños.

Las características que presentaban estos niños nos llevaron a efectuar un **viraje** en la orientación de la investigación. Las consultas eran muy frecuentes. Las escuelas enviaban largas listas de niños con dificultades de aprendizaje. Los docentes consideraban que estos niños no estaban en condiciones de asistir a escuela común, rotulándolos, a veces, como «deficientes mentales» y, otras, como inmaduros.

- Una de las listas comprendía a todos los niños de un curso que habían sido considerados, en su gran mayoría, como deficientes mentales.
- Nos encontrábamos ante un problema muy serio y de mucha responsabilidad para nosotros.

Como decíamos al comienzo de este capítulo, a poco de iniciado el trabajo en el barrio, divisamos una variación amplísima de formas del no aprender en los niños que concurrían a consulta. Pero lo que más atrajo nuestra atención fue la relación entre la calidad de los problemas de aprendizaje y el *origen social* de los niños, como pudimos inferir en el análisis de estos casos.

Establecimos ciertas diferencias del no aprender que clasificamos de la siguiente manera

- a) En la primera etapa de la investigación encontramos que los niños en proceso de pauperización presentaban una gama más amplia de dificultades que los del segundo grupo, aunque revestían menor gravedad. Sin embargo, con el transcurrir del tiempo fueron aumentando los casos con fallas en la constitución temprana. Lo más frecuente eran inhibiciones cognitivas instaladas en síntomas. Y, en menor grado, casos de fracaso escolar (entendidos éstos como fracasos derivados de inadecuadas políticas educativas y metodologías de enseñanza).
- b) Los niños pertenecientes al sector de pobres estructurales se encuadraban, en su mayoría, dentro de lo que hemos dado en llamar «desnutridos escolares». Estos niños fracasaban en sus aprendizajes también, pero sus características eran radicalmente diferentes a las que se presentan en los problemas de aprendizaje-síntoma. No obstante, aquellos niños que presentaban alguna perturbación psicopatológica, solían revestir mayor gravedad que los del primer grupo.

En el sector de niños desnutridos escolares se observaba un psiquismo **históricamente empobrecido**, y esto no es de extrañar si pensamos en que el otro de la cultura con el que se constituye el psiquismo de estos pequeños sujetos, es el otro de la cultura hegemónica del sector social más pudiente del cual, no sólo reciben sus desechos materiales sino que, además, reciben sus desechos culturales que los convierte en **cirujas de la cultura**.

Así por ejemplo, en un grupo de madres, surgió el tema de los embarazos no deseados (una sola, entre seis madres, había proyectado el hijo por el que consultaba). Algunas madres coincidieron en que nunca habían comprendido por qué quedaban embarazadas si tomaban pastillas anticonceptivas. Cuando interrogamos acerca de la forma en que las tomaban dijeron que lo hacían antes de mantener relaciones sexuales.

Estas mujeres habían tomado lo «que bajaba» del discurso científico de la ginecología y lo habían interpretado a su manera.

Otra mamá nos comentaba sobre sus «embrazos», cuando se refería a sus embarazos. Así fue el modo en que lo pudo escuchar del obstetra que la había asistido en sus partos.

Así como construyen sus casillas con los desechos materiales de los sectores sociales más «pudientes», estructuran su psiquismo de manera análoga, tomando los aspectos simbólicos de la cultura dominante.

También encontramos disfuncionamientos neurológicos con mucha más frecuencia que en el grupo en proceso de pauperización. Probablemente exista una relación entre estos disfuncionamientos y la cantidad de partos «fuera de término» o embarazos sin controles médicos. A veces la asistencia médica no ha sido la adecuada y en otras ocasiones ocurría que las distancias entre el barrio y el hospital eran relativamente grandes y no disponían de automóvil o dinero para tomar un taxi en casos de urgencia y el parto se retrataba con consecuencias negativas para el bebé.

Con los niños provenientes del norte del país, las cosas resultaban diferentes.

Durante los primeros años sus familias transmitían a sus hijos un discurso social cohesionado y coherente, con creencias, costumbres y valores tomados del discurso de origen (es decir, del lugar de proveniencia). Ocurrió con el devenir del tiempo que ese discurso se fue mezclando con los discursos del grupo social al que se incorporaron, con las nuevas formas de la pobreza, perdiendo, paulatinamente, sus características esenciales.

Nos pareció importante no encarar el tema del «no aprender»

en su globalidad, porque las diferencias que fuimos encontrando entre los niños, sobredeterminadas por los avatares histórico-sociales e histórico-afectivos<sup>33</sup>, hacían imposible la generalización. Y si bien algunas cosas podrían englobarse, en este momento del análisis perderían en riqueza.

Además, a los fines de la transferencia a los docentes, confiamos en que cuanto más se desmenucen las problemáticas, más en evidencia aparecerán las imbrincaciones entre las construcciones cognitivas, subjetivas y lo social, como tuvimos oportunidad de inferir.

Un hecho a destacar lo constituye la cantidad de niños que eran derivados por la escuela. Los diagnósticos que realizamos mostraron que se trataba, en muchos casos, de «desnutridos escolares» (entendiendo a éstos como una forma de fracaso escolar que pudimos categorizar y que luego desarrollaremos).

Estos niños solían llegar a la consulta sospechados por la escuela de tener problemas neurológicos (disritmias, lesión cerebral) o las causas del no aprender se relacionaban a una «falta de comprensión», o a un comentario del tipo de «no le da la cabecita» porque el papá es alcohólico o porque proviene de una familia desavenida, cuando no venían con rótulos de deficientes mentales. En otras ocasiones, eran derivados por profesionales de la salud que hacían de ese rótulo un diagnóstico.

Este fenómeno fue tan reiterado que produjo en nosotros la necesidad de ser muy cuidadosos al efectuar un diagnóstico diferencial. Por esta razón hemos tenido que profundizar las diferencias entre unos y otros para poder sostener las argumentaciones en las instituciones escolares acerca de lo pernicioso que podía resultar para el niño tal equívoco. Mucho más por cuanto eran frecuentemente enviados a escuelas especiales.

Sentimos sobre nuestras espaldas una gran responsabilidad, pues el destino de estos niños estaba en juego, **no sólo lo relacionado a sus estructuras cognitivas sino, también, a la organización de su subjetividad, en tanto seres sociales en constitución.**

Nuestro deseo se relacionaba con mantenerlos dentro del circuito escolar, concientes de la importancia que la función subjetivante de la escuela y la alfabetización tiene para todos los niños.

En algunos casos, el compromiso que habíamos asumido en el intento de reinsertar a los niños en la escuela común cobró la forma de un desafío junto con los directores y docentes, cuya confianza fuimos ganando a medida que observaban los resultados obtenidos por nuestro equipo de trabajo.

Cuando vimos por primera vez a Ernesto (7), nos llamó la atención que por momentos parecía no escuchar, siendo que en otros escuchaba bien.

Alzaba la voz repentinamente mientras hablaba como si su interlocutor se hubiera alejado. Lo derivamos a una fonoaudióloga del nuestro equipo. Se le hicieron estudios en el oído y el otorrinolaringólogo detectó una pérdida auditiva muy importante en su oído izquierdo como consecuencia de una otitis de larga data que había afectado el oído medio.

Como suele ocurrir con estos niños, acostumbrados a pasar desapercibidos para los otros, se sentaba en el último asiento del aula.

Llegó a la primera entrevista con una expresión de susto que no olvidaremos.

Mantén su porte erguido (elemento importante a los fines diagnósticos) en tanto éste contrastaba con sus movimientos que asemejaban al de un animalito muy asustado.

Lo acompañaba su madre, con quien nos fue difícil entablar un diálogo por el empobrecimiento generalizado de su pensamiento y vocabulario.

Luego nos contaría el papá de Ernesto que su esposa había sido criada en el campo por una abuela que la maltrataba, sin roce prácticamente con otras personas. Así y todo, él la quería y consideraba que era una buena esposa y madre. Este hombre aparentaba un grado de desnutrición (a ojos vista) tan profunda como la tristeza de su mirada (la desnutrición fue corroborada por la pe-

diatra del dispensario).

Obtuvimos los datos de la historia a través de lo que el papá de Ernesto recordaba. Como datos relevantes surgieron: el desempleo del padre (quien se quejaba de que a pesar de buscar intensamente otro trabajo, solo conseguía algunas changas de vez en cuando), la extrema pobreza en que vivían, la casilla con una sola habitación (de su propiedad), sin más muebles que una mesa y dos sillas. Dormían en colchones dispuestos en el suelo. Ernesto arrastraba una otitis que había contraído de pequeño. Su madre lo había llevado a un hospital en tres oportunidades, que distaba 25 km de su hogar. No siempre conseguía turno, razón por la cual el niño no fue bien asistido. Quisiera destacar al respecto que estas situaciones son comunes en algunos hospitales. Los pacientes abandonan el intento de ser asistidos porque no tienen dinero suficiente para el pasaje y deben concurrir de madrugada para conseguir turno, con el riesgo de no tener asegurada la atención pese al esfuerzo realizado.

Preguntamos a Ernesto por qué gritaba en los recreos (conducta que no tenía mientras estaba en clase) y arrojaba objetos hasta el punto de herir a sus compañeros.

Nos contestó que los ruidos lo mareaban, le hacían doler la cabeza intensamente. Él les pedía a sus compañeros que callaran pero éstos no le hacían caso y era en esas circunstancias en que se ponía muy nervioso, «loco» -como se definía él mismo- «todo me retumba en mi cabeza»- nos explicaba.

El otorrinolaringólogo nos dijo que estas reacciones eran de esperar porque, seguramente, el dolor de Ernesto era muy intenso como consecuencia de la infección.

Luego de varias entrevistas descartamos la probable deficiencia mental del niño y de su madre.

Las docentes lo había catalogado con este rótulo que, por añadidura, consideraba de origen genético. Este diagnóstico había sido reafirmado por la pediatra que lo asistía.

El dolor de Ernesto se apaciguó con el tratamiento médico

recibido, y con esto mejoró su conducta en la escuela.

Sus estructuras cognitivas se encontraban empobrecidas, pero no tanto como para no poder alfabetizarse.

No pudo usar el audífono prescripto por el médico por falta de recursos para comprarlos.

No obstante, hoy Ernesto tiene 10 años y, lentamente, va recorriendo los niveles de la promoción no graduada de la escuela a la que concurre.

Ernesto tiene dos desventajas importantes: su handicap auditivo y el cultural, que le dificultan el aprendizaje. Pese a esto los progresos son notorios.

Lo derivamos a un grupo de apoyo a niños con problemas de aprendizaje atendido por una pedagoga de nuestro equipo de trabajo y a su madre le sugerimos que participara de un grupo de madres con el que nos encontrábamos trabajando en ese momento. La finalidad de esta sugerencia consistió en brindarle un espacio a compartir con otras madres que tenían sus destinos marcados por la violencia social, como ella, para que pudieran hablar sobre sus angustias, sus miedos, etc. En síntesis, para pensar con otros.

A medida que se presentaban tantos casos similares al narrado, fuimos priorizando los interrogantes que nos iban surgiendo con relación a la **imbricación** entre los factores sociales y el deseo; entre aquéllos y la estructuración narcisística<sup>34</sup>; entre el YO Ideal y el Ideal del YO; entre los ideales y las normas sociales (o la desviación de éstas).

Si nuestro objetivo se orientaba a conocer cómo llega el niño a la escuela, qué trabajo psíquico se encuentra realizando en ese momento del pasaje de lo familiar a lo no familiar, para reflexionar sobre cómo puede el docente contribuir con estos procesos favoreciendo su continuidad y el desarrollo del potencial intelectual, teníamos que recurrir a un análisis que diera cuenta «de los procesos de pauperización del pensamiento» y otros efectos indeseados para lo que nos resultó de interés un párrafo de Beatriz Janín que dice lo siguiente:

*Cuando una madre erotiza a su bebé no sólo sus deseos están en juego, sino que en ellos, Ello, Yo y Superyó<sup>35</sup> están operando y guían los modos de la erotización. Aquello que se considere correcto o incorrecto, así como las posibilidades sublimatorias, determinará los modos del cuidado.*

*A la vez, hay normas compartidas en cualquier lugar y grupo que tienen que ver con la violencia, **con el violentamiento del otro** (el subrayado es nuestro).*

Violencia que acarrea diferentes consecuencias, desde la anulación de la conciencia como registro de cualidades y sensaciones, que deriva en una búsqueda de «emociones fuertes», de «golpes», por parte del contexto, hasta la tendencia a la desinscripción, con trastornos graves del pensamiento, o la confusión identificatoria o el repliegue narcisista. Dificultades para sentir, para pensar, para ubicarse como alguien o para conectarse con lo demás son efectos posibles de funcionamientos pulsionales no mediatizados, de vínculos en los que predominan los estallidos afectivos y la «erogeneidad incestuosa».

*...Entonces en la libidinización misma están operando no sólo los deseos sino también las normas e ideales. (Beatriz Janín)<sup>36</sup>*

En estas mujeres adultas, esposas de ex-obreros o de changarines o de cirujas (me refiero a las madres de los niños de la muestra) se pone en juego lo histórico-social como factor que atraviesa la constitución de sus psiquismos en la relación con sus bebés.

La sociedad toda las ha abandonado junto a los suyos; a unos desde siempre; a otros desde la implementación de la flexibilización laboral generadora de desempleo.

Cabría preguntarse con qué recursos yoicos, narcisísticos (en el sentido estructurante), cuentan estas mamás para sostener **la función materna**, función que exige ¡y cuánto! un esfuerzo de libidinización intenso para interpretar, erogenizar y satisfacer las necesidades de sus hijos.

¿Cómo apaciguar, cómo calmar las urgencias de las vivencias

desorganizadas, de desamparo, de angustias, de abandono, que sufren los bebés -se pregunta Beatriz Janín- cuando en ellas y en sus maridos se reactivan otra vez estas vivencias infantiles promovidas por el real abandono de la sociedad?. Los niños quedan así, librados a su propia inermidad en su condición de indefensión frente a las propias angustias sin que los padres puedan ejercer la «función de vivencia calmante.»<sup>37</sup>

Y cuando llega el momento de que opere la función paterna **marcante**, de organizar el pensamiento y la potencialidad intelectual del hijo ¿cómo podrían estos padres producirlo con su narcisismo destruido?

Al respecto dice Piera Aulagnier:

*Cuando se produce una ruptura del contrato por parte del conjunto (social) que es responsable las consecuencias son de consideración.*

Hemos observado que los padres que se encuentran en proceso de pauperización asisten a su propio derrumbe con cierta perplejidad: si miran hacia el pasado, encuentran lagunas en su historia producidas por silenciamientos cómplices, que de alguna manera, **deben haber producido efectos sobre sus psiquismos**; si miran el presente los invade una sensación de extrañamiento, se encuentran padeciendo los efectos de la flexibilización y sin embargo los discursos del poder insisten en que se ha podido «revertir» la situación, que ha disminuido el índice de desocupación.

Y cuando los niños preguntan por qué no están presos los que tanto han robado, los que tanto han asesinado, mientras escuchan y ven por televisión las continuas denuncias y juicios (que se diluyen con el tiempo), estos padres no saben qué contestar. **El mecanismo de la desmentida social también produce efectos sobre el psiquismo que como dice el tango, «enloquecen la razón»**; si miran hacia el futuro se encuentran con un vacío ante el cual, desconcertados, no encuentran enunciados identificatorios que les permitan proyectarse, y de intentarlo, podrían caer en un vacío desestructurante.

¿Cómo podrían estas madres cumplir con la función de pró-

tesis, por la que se espera de ellas que *presten* sus representaciones *pre-digeridas* y *organizadas* del mundo (Aulagnier, 1975) para que el niño pequeño no se extravíe en un mundo de sinsentidos?

Obviamente, estas mamás cumplen su función de manera fallida porque ellas mismas tienen un pensamiento confuso, en medio de crisis de identidad. Sus referentes sociales han ido desapareciendo, desdibujándose, dejando grandes huecos que no han podido llenar con otras identificaciones, con otras creencias y costumbres. Los lazos sociales se han roto en la vorágine del «sálvese quien pueda», y la anomia social se extiende a territorios cada vez más vastos, que han hecho decir a Miguel Tollo (1997):

El debilitamiento de la ética y de las regulaciones intersubjetivas desdibuja un horizonte borroso de realización personal

*Tomamos contacto a diario en el trabajo clínico con la tonalidad afectiva de la crisis, donde predomina junto con la sintomatología de turno, la resignación y el no poder. Tales sentimientos denuncian carencias estructurales de la sociedad que arrastran en su deterioro aspectos centrales de la subjetividad a ellas vinculados. La respuesta a la incertidumbre por el desvanecimiento de las creencias, por ejemplo, se manifiesta en actitudes de **renegación**, o a la manera de conformismo generalizado como lo define Castoriadis. (en «La época del conformismo generalizado». Gaceta Psicológica).*

Más adelante agrega citando a Castel: *El trabajo es más que el trabajo, y el no trabajo es más que el desempleo, ya que el empleo establece un modo de organización social y un horizonte de ideales y de realización personal esencial en la constitución de la subjetividad.*

Los padres que estamos describiendo tenían la edad de sus hijos en épocas del «proceso militar», por lo que, además, se suma, a toda la crisis de identidad que hoy padecen, los agujeros que produjo ese corte histórico. Los silenciamientos, dice Janín, dejaron «sus secuelas» y un particular modo de inscripción en los niños y adolescentes de esa época.

Al respecto, un rasgo sobresaliente de las entrevistas realizadas a las madres consistió en la notable ausencia de recuerdos infantiles. Cuando les preguntábamos sobre su pasado, sólo dos

mamás recordaron episodios trágicos de su infancia pero tampoco pudieron recordar algún acontecimiento feliz o alguno referido a la cotidianidad de sus vidas.

Los argumentos con los que intentaban llenar la «falta» de recuerdos resultaron muy significativos: «Y.. eramos tan pocos de familias, que no pasaba nada; ¿qué puedo recordar yo?» -justificaba su «olvido» la mamá de Ariel-. «¡Uh! ¡hace tanto tiempo de eso! tendría que preguntarle a mi hermana mayor, ella sí se debe acordar, yo era muy chica». ¿Para qué era Ud muy chica? -interrogamos. «Para acordarme de cosas de cuando era chica» -respondió fastidiada.

Otra mamá argumentó que, como estaba todo el día con su madre, no tenía cosas para contar que “le hubiesen quedado».

Estas peculiaridades de los «olvidos» de las madres fueron datos muy relevantes para nosotros si consideramos que uno de los mayores motivos de consulta estaba dado por la «falta» de memoria y reiterados olvidos de los niños por los cuales consultaban.

Tanto en estos grupos como en el de los más carenciados nos resultó muy difícil rastrear en la historia vital de los niños, pues las madres tenían, por lo general, recuerdos muy confusos.

Nos preguntamos: ¿qué relación guardan la memoria y el olvido con las coyunturas históricas, con las relaciones de los modos de producción, con el desempleo, con los modos de vida?; por ejemplo: ¿cumplirá la memoria la misma función para aquel ex-estibador contratado que contaba que tiene que ir al puerto en los cuatro turnos diarios en que los barcos venden pescados y que cuando no consiguen que les venda, porque a veces no hay para todos, «ese día los chicos míos no comen», que para esa madre, único sostén de sus siete hijos, cuya cotidianidad y sentido de su vida se ha convertido en una simple e indigna espera del procurso de alimentos recibidos de los comedores escolares u otras instituciones?

Observamos que estas madres se han acostumbrado a vivir de donaciones y en muchos casos parecería que esta modalidad

de procreo de los alimentos se hubiera **naturalizado** para ellas, hasta el extremo de que algunas nos decían que así estaban bien, que no sentían la necesidad de dinero. Era frecuente encontrarlas tomando mate con su familia en horas en que los demás trabajaban. Esta modalidad de algunas instituciones que implica la beneficiencia ha llevado, a nuestro juicio, a que las mujeres de los sectores más carenciados se sumerjan en la desidia encontrando en la mendicidad la solución a sus problemas. Y en el barrio parecería que a la creciente falta de desempleo se la intenta enmendar, desde algunas instituciones, de este modo.

**¿Qué efectos pueden producir estas diferentes formas de memoria y olvidos en la subjetividad?; ¿ de qué modo la realidad objetiva y las relaciones de producción penetran en el psiquismo?**

Por diferentes razones el contrato narcisista de todos los niños de la muestra era por demás endeble: sea porque en los grupos migrantes se iban debilitando las referencias culturales que habían «dejado» en el norte del país, sea porque en los grupos marginales los referentes no son siempre claros, o por el torbellino de las crisis identificadorias que azotaban a los nuevos pobres, que también tenían en crisis sus propios enunciados identificadorios, que en nada o casi nada coincidían con su vida y organización familiar actual.

## EL «DESNUTRIDO ESCOLAR»

*Para que un niño aprenda es necesario que lo desee pero nada ni nadie puede obligar a alguien a desear*

Annie Cordie

Confundir un problema de aprendizaje «reactivo»<sup>38</sup> con un síntoma del «no aprender» es como confundir a un desnutrido con un anoréxico, alerta Alicia Fernández con una feliz comparación.

Mientras que el desnutrido carece de la oferta de alimentos, el anoréxico tiene el alimento pero rehúsa comerlo porque hay un «atrape» en relación con un deseo inconsciente, que compromete aspectos de su subjetividad que lo llevan a rechazar el alimento.

Algo similar ocurre con el no aprender. El niño con **problemas de aprendizaje-síntoma** también tiene un «atrape» de la inteligencia por deseos de orden inconsciente que determinan el rechazo del conocimiento. En cambio, el niño con **problemas de aprendizaje reactivo** pudo desear aprender, *pero no se lo proveyó de situaciones de aprendizaje que lo hicieran posible* (Fernández, 1994). Las razones del no aprender hay que buscarlas en el sistema educativo o en la relación del docente con el alumno. En nuestra práctica hemos encontrado que los problemas de aprendizaje «reactivos» son frecuentes en sectores menos carenciados socialmente que los de los sectores con los que hemos trabajado en esta oportunidad. Sólo encontramos dos casos con estas características, ambos correspondientes a familias de «nuevos pobres».

Cuanto más nos acercamos a la franja de pobres estructurales el fracaso escolar adquiere otras características, por lo que, cuando no se trata de un compromiso de la historia afectiva del niño anterior a su entrada en la escuela, lo hemos definido como «**desnutridos escolares**», valiéndonos de la comparación utilizada por la autora mencionada.

Preferimos esta denominación que la de problemas de aprendizaje reactivos puesto que, en ocasiones, el niño puede llegar a

quedar tan devastado como sujeto, que, más que «reaccionar», **sucumbe** ante el exceso de violencia secundaria ocasionada, a veces, por determinadas formas de ejercer la función docente.

Los problemas de aprendizaje reactivo conllevan en sí mismo la posibilidad de que el niño adopte una posición defensiva frente a la violencia simbólica de algunas escuelas y es lo que hemos observado, *sobre todo en sectores que no pertenecen al de «pobres estructurales»*.

En cambio, el «desnutrido escolar» no puede defenderse. Se posiciona pasivamente, enfrentado a su propia impotencia, a su propio fracaso que ni siquiera comprende. Lo que no quiere decir que para el ojo avisador, este niño también **denuncie** al sistema educativo en su misma **renuncia** al deseo de aprender, con un sentimiento agregado de «no poder».

Suele ocurrir que estos niños son tratados por gabinetes escolares o por profesionales de la salud, pues es frecuente la derivación de estos niños por problemas de aprendizaje. No todos los profesionales están alertas a las diferencias entre los tipos de problemas de aprendizaje que existen.

En muchas ocasiones estos niños han llegado con el diagnóstico hecho rótulo de deficientes mentales. Nada más alejado de lo que les ocurre.

Sirva el siguiente párrafo para reflexionar sobre los diagnósticos/rótulos:

*Para el niño que recibe la etiqueta de «enfermo» se ponen en marcha todos los mecanismos de la curación y de la rehabilitación. Para él hay bochornos y comparaciones sistemáticas con los que son «como debe ser». Para él hay gabinetes psicopedagógicos, psicológicos; médicos, fonoaudiólogos, grados especiales, escuelas áféricas. Esta agresión sistemática a su autoestima, este socavamiento narcisístico por la distancia que se impone entre lo que el niño es, sus habilidades, y lo que de él se espera, no es una cuestión teórica: es cuestión de vida o muerte. (Juan Carlos Volnovich, extraído de «La Inteligencia Atrapada» de A. Fernández)*

Los problemas de aprendizaje necesitan tratamiento cuando hay una historia afectiva involucrada que cristaliza los sentidos

del aprender.

Realizar un tratamiento psicoterapéutico o psicopedagógico en aquellos niños que sufren los efectos del desconocimiento del trabajo con la diferencia, puede consolidar el rótulo por el cual vinieron a consulta, aunque tanto el profesional como el docente estén imbuidos de las mejores intenciones altruistas.

Para los desnutridos escolares proponemos un espacio **pedagógico grupal**, donde el niño pueda ir re-construyendo el espacio de confianza dañado (necesario para el despliegue de la curiosidad y el deseo de aprender), y que a su vez, lo ayude a recuperar la autoestima perdida. Los encasillamientos, los rótulos, no son palabras que caen en el vacío. Producen un efecto en la subjetividad que posicionan al sujeto en un determinado lugar de acuerdo con lo que de él se espera.<sup>39</sup>

Tal vez deberíamos advertir sobre los efectos que producen estos rótulos que hemos registrado en nuestro trabajo.

El frágil psiquismo infantil, demandante de amor, no posee la fuerza suficiente para sobreponerse a los efectos no deseados que pueden producir estos rótulos, tan ligados a representaciones sociales históricamente construidas, transmitidas de generación en generación a través de las prácticas docentes y la de los profesionales de la salud.

¡La clínica está plagada de estos casos y las escuelas especiales también!

Si la escuela, por intermedio del docente, le prepara al niño un lugar que no es simbólico, un lugar vacío en el que el niño pueda advenir, sino que está «saturado» con su propio imaginario, al niño no le queda otra opción que ocupar ese lugar, y en ese caso, al igual que la demanda aplastante de una madre, no hay lugar para que su deseo de aprender emprenda una búsqueda activa de lo novedoso.

Observamos, además, que algunos niños, de los que denominamos desnutridos escolares, eran derivados a escuelas especiales. Al encontrarse en estas instituciones, rodeados de niños con patologías diversas y graves, etiologías tan diferentes a las suyas,

el efecto que solía producirse en estos era el de perder la posibilidad de re-encontrarse con su deseo de aprender<sup>40</sup>, y en algunas ocasiones se sumaba la corroboración, por parte de algún docente, del sentimiento de «no poder», hecho carne en los pequeños niños, cuando aquel no trabajaba con las diferencias.

Cuando la institución escolar «expulsa» a los niños que rotula como «no aptos para esa escuela» por «falta de inteligencia» cuestiona la herramienta esencial de la cual puede valerse un niño para aprender: la inteligencia misma. Poco a poco los niños «no aptos», con frecuencia, recurren a la escuela especial donde suelen terminar asumiendo el rótulo asignado, cuando no desertan.

Y ocurre que los padres de estos niños marginados, acostumbrados a que lo de ellos no vale, justifican lo que se hace con sus hijos porque también ellos lo consideran al «no poder» como «un estado natural» a su condición de marginados, ¿acaso ellos mismos no son unos «burros» que también fracasaron en la escuela?; algunos padres hasta llegan a pensar que se trata de algo genético. Es difícil que cuestionen a la institución, pues la consideran como algo inaccesible que se encuentra por encima de ellos y sin responsabilidad alguna de las miserias propias y el fracaso de sus hijos.

Solíamos interrogar a los padres sobre las probables causas del fracaso de sus hijos y era sorprendente escuchar una y otra vez respuestas similares a la siguiente:

«La escuela hace lo que puede, pero a él (por su hijo) no le da la cabeza, ¡qué se le va a hacer!, será como yo que no pude terminar el tercer grado»

El desnutrido escolar tiene características totalmente diferentes al deficiente mental y a cualquier otra psicopatología.<sup>41</sup>

Se trata de un niño que, si el repliegue del YO no ha sido demasiado grande y sobre todo, si no viene de larga data, sus estructuras cognitivas no se encuentran dañadas ni faltan construir otras como en algunos niños con otra clase de problemas de aprendizaje.

Su curiosidad y deseo de aprender están presentes como fun-



ciones bien constituidas, al momento de efectuarse el pasaje de lo familiar a lo extra-familiar, pasaje que no necesariamente implica demasiadas dificultades.

La constitución de su aparato psíquico sufrió los mismos avatares que los de cualquier otro niño, por lo que su subjetividad puede estar o no comprometida afectivamente. Vale decir que en algunos casos es probable que necesiten una psicoterapia que nunca tendrá como única causa su fracaso escolar.

El niño deficiente mental tiene una particular construcción de sus estructuras cognitivas caracterizadas por contaminaciones entre unas y otras, que nunca terminan de cerrar bien para dar paso a las siguientes, sino que están ocluidas, lo que torna a su pensamiento viscoso (Inhelder, 1963).

Desde el punto de vista de la subjetividad, éstos últimos pueden montar estructuras psíquicas diferentes sobre una deficiencia con compromiso orgánico, ya sea que se trate de una psicosis, de una debilidad mental, o de alguna estructura entre la psicosis y la neurosis.

Otras confusiones de diagnósticos con el niño «desnutrido escolar» lo constituyen las inhibiciones cognitivas generalizadas correspondientes a fobias. Los síntomas fóbicos (en nuestro caso nos interesan los relacionados con el conocimiento) se vinculan a factores histórico-afectivos con restricciones en el área del conocimiento.

En cambio las inhibiciones cognitivas de estos niños no obedecen a transacciones pulsionales con conflictos intrapsíquicos, características éstas que pertenecen a los síntomas, sino que más bien parece tratarse de inhibiciones con un *histórico empobrecimiento intelectual*

Al respecto, citaré un párrafo de Pierre Bourdieu, (1987) que me parece ilustrativo de las estrechas imbrincaciones que existen entre la construcción de funciones y el grupo social de pertenencia:

*existen en el mundo social mismo, y no solamente en los sistemas simbólicos, lenguaje, mito, etc., estructuras objetivas independientes de la conciencia y*

de la voluntad de los agentes que son capaces de orientar o de coaccionar sus prácticas o sus representaciones. Y más adelante agrega: *Quiero decir que hay una génesis social de una parte de los esquemas de percepción, de pensamiento y de acción que son constitutivos de lo que llamamos **habitus**, y por otra parte, estructural; y en particular de lo que llamo **campo** y **grupos**, especialmente de lo que se llama generalmente las **clases sociales**.*

Otras veces, el **desnutrido escolar** se confunde con el trastorno, cuadro que, a su vez, puede confundirse con deficiencia mental, porque el niño con esta patología suele **funcionar** como deficiente mental.

Es importante pensar en este error diagnóstico, porque cuando hacemos mención del trastorno estamos hablando de una patología grave, que cada vez es más frecuente.

*En éstos, la debilidad tiene carácter de **cierta** globalidad, que la diferencia de un síntoma. Pero no hay globalidad de lo subjetivo; el niño con un trastorno no es, en principio, **todo** trastorno. Lo tiene, pero no lo es* (Rodulfo, 1995).

Tal vez lo que más se ajuste a la definición de esta patología sea la siguiente característica resaltada por este autor: ... *la globalidad de la depresión se revela como depresión global de la función imaginaria.*

Los niños a los que nos referimos tienen vivencias de desamparo y abandono que se remontan a la infancia temprana y que han sido reactivadas como consecuencia del fracaso en sus primeras incursiones en la escuela, cada vez que la integridad de su YO se vio amenazada; cada vez que su deseo de construir su propio pensamiento se vio amenazado.

El seguimiento de sus historias ha mostrado que se trata de niños curiosos que ingresaron a la escuela con deseos de aprender, capaces de organizar escenas lúdicas con despliegue imaginativo, a diferencia de los niños deficientes mentales que se encuentran imposibilitados de tales maniobras psíquicas, según sostiene Baraldi (1996). No hay indicios para pensar que tuvieran conflictos con el aprendizaje antes de comenzar su escolaridad, como sí encontramos en los problemas de aprendizaje ocasionados por síntomas neuróticos o en el trastorno.

Los **desnutridos escolares** son niños que llegan a la consulta con un sentimiento de desesperanza, de pérdida de confianza en el otro, de derrota, que impacta contratransferencialmente por la falta de demanda. Es común que se torne tediosa la entrevista en caso de que tengan una inhibición cognitiva generalizada o, en casos más graves aún, de repliegue narcisístico. Se necesitará entablar lazos que reinstauren la confianza para «descubrir» cuánto **sufrimiento psíquico** se esconde detrás de la desconfianza que manifiestan.

La experiencia escolar ha sido tan frustrante que resalta en ellos la **sumisión** propia del resignado. Dicha sumisión se vincula con una posición pasiva y de extrema dependencia de la mirada de aprobación del otro. En ocasiones pueden aparentar indiferencia, pero rápidamente queda al desnudo el terror que nubla sus miradas.

Estos niños son los desahuciados de la cultura hegemónica, en quienes recae todo el peso de los procedimientos que utiliza la sociedad cuando margina, con curriculas que obviamente no fueron preparadas para ellos.

A veces los sorprendíamos vivaces, curiosos, traviosos fuera de la escuela o del dispensario donde los asistíamos. Sin embargo, en la escuela sus caritas se transformaban adoptando una rigidez inexpresiva

Cuando venían al dispensario, solían aferrarse a la mano de sus madres, y hasta era común que entraran a la sala escondidos detrás de la falda de éstas con las cabezas «gachas». Se sentaban, no en lo que era una silla cualquiera, sino en lo que parecía ser el banquillo de los acusados. Nos preguntábamos si se sentían en falta y, si era así, de qué faltas se trataba.

Cuando les ofrecíamos material para trabajar adoptaban la «pose» de niños obedientes y sumisos que rápidamente dibujaban una casita con un arbolito convencional, evitando poner en evidencia algo de su subjetividad. La pobreza simbólica e imaginativa de sus producciones eran, frecuentemente, lo que más llamaba nuestra atención. Si los interrogábamos, nada decían. Todo en ellos

hacía presumir una fachada defensiva, y es comprensible que esto sucediera **ya que no esperaban nada diferente del otro** que los ayudara.

Sólo venían a cumplir con la derivación que la escuela realizaba, con desconfianza, con el mismo terror con que abrían sus boquitas para que el odontólogo les saque la muela enferma, más preocupados por el dolor que por la muela. Pero con nosotros era más grave aún, pues no se sentían enfermos, no esperaban que les «quitásemos» su dolencia. *Estaban resignados a que ellos habían intentado aprender y no habían podido.*

En efecto, no pudieron continuar con el proceso de constitución social que la escuela, en ciertas condiciones, puede favorecer.

Haremos una digresión que favorecerá la lectura de las características del desnutrido escolar: nosotros sostenemos que la escuela (en determinadas condiciones) puede ofrecer al niño una calidad de representaciones sociales diferentes a las representaciones utilizadas en las primeras identificaciones que el niño realiza con su grupo social de pertenencia y con las imagos parentales. Aquéllas, propuestas sin exceso de violencia secundaria, *son constitutivas del sujeto social* (este tema lo desarrollaremos más adelante).

Más arriba hemos trabajado la importancia que tiene la calidad de lo que se recibe por parte del otro para la constitución del sujeto social y del pensamiento, en el pasaje de lo familiar a lo extra-familiar, de por sí dificultoso para todo niño.

Se trata de niños en los que se ha diluido la pulsión de dominio transformada en poder y en deseo de aprender.

Estos niños de sectores carenciados han deseado constituirse como sujetos sociales e, identificados con los ideales de sus padres, habían depositado sus expectativas en la escuela para que ello sucediera.

*Contaban con el deseo de investigar y con la posibilidad de realizar trabajos sublimatorios de la pulsión cuando comenzaron la escuela, a diferencia de muchos de los niños con otros tipos de problemas de aprendizaje.*

Pero suele ocurrir que, sobre todo en estos sectores sociales

o tratándose de culturas diferentes, el fracaso se origine por una suerte de *«corto-circuito»* que se produce entre los sistemas del pensamiento del niño diferentes a los de la institución, como así también entre los valores, las normas, las costumbres, los lenguajes con códigos diversos, en contextos en que lo prohibido y lo permitido para unos y otros *también* son diferentes.

Por ejemplo, una de las primeras demandas de intervención de una escuela, apenas comenzado el ciclo lectivo, se relacionó con los «severos problemas de conducta» de un primer grado. Las quejas parecían obedecer a «una cuestión de espacio», pues las docentes se quejaban de que eran niños «hiperkinéticos» -así los rotulaban- que no prestaban atención «ni por un minuto», que eran «inmaduros» para un primer grado, que se tiraban con objetos pero que «incomprensiblemente» (para ellas) el niño supuestamente agredido no se enojaba. Recogimos lo de «incomprensiblemente», y luego de varias entrevistas y recorridas por el barrio, comprendimos que la reducción del espacio áulico dificultaba la labor docente, ya que todo indicaba que la representación del espacio de los niños pequeños era muy otra que la que se esperaba de ellos para que el aprendizaje escolar «tuviera lugar». En sus casillas de una sola habitación donde habitaban, la familia permanecía dentro para aquellas actividades que realizaban en común como comer, dormir, mirar televisión, etc. El resto del tiempo los niños jugaban en la calle o plazas vecinas, pues, lógicamente, sería imposible, que todos los miembros de la familia desplegaran sus actividades en un espacio tan reducido.

Ocurría que cuando estos niños ingresaban a la escuela les resultaba absolutamente imposible mantenerse quietos en un banco durante un tiempo prolongado, como así tampoco podían recurrir *exclusivamente* al lenguaje oral para comunicarse, pues mantenían fundamentalmente un lenguaje de cuerpo a cuerpo que, siendo lo habitual en ellos, eran interpretados por la escuela como actos agresivos.

Con el tiempo se nos fue revelando como una realidad dura e impactante *la desventaja que tenían estos niños con respecto*

*a los de otros sectores sociales, por las diferencias entre el lenguaje y los modos de comunicación que poseían y los esperados por la escuela.* Este guardaba una desproporción enorme con el esperado por la curricula y más aún, con el que algunas docentes exigían. Podemos comprender el agravamiento de los efectos que produce la violencia simbólica de la escuela, esta vez, desde la imposición de un lenguaje diferente al de los niños.

Hemos extraído un párrafo de Bajtín (1980) que pone en relevancia la estrecha relación que existe entre la situación social y la comunicación verbal, cuya desestimación contribuye a la producción de desnutridos escolares:

*Hasta la comunicación verbal no es sino una de las innumerables formas del desarrollo -de formación- de la comunidad social en la que se realiza la interacción verbal entre personas que viven una vida social. Por eso, sería una tarea desesperada intentar comprender la construcción de las enunciaciones, que forman la comunidad verbal sin tener presente a ninguno de sus vínculos con la efectiva situación social que las provoca.*

Otro aspecto a tener en cuenta en relación a los efectos que su desestimación puede producir en el niño de la escuela es el planteado por Silvia Schlemenson (1995) en el párrafo siguiente:

*El grupo histórico-cultural de pertenencia del niño cumple una función referencial identifiicatoria que actúa como eje regulador para la asimilación posible de lo nuevo y lo diferente.*

Nos preguntamos entonces ¿cómo podían estos niños asimilar lo diferente, siendo que lo que observábamos en ciertas propuestas escolares resultaba «tan excesivamente» diferente de lo que ellos «traían» de su casa, de su mundo, de su cultura de origen.?

Nos viene a la memoria otra cita de la misma autora:

*Según la clase social a la que pertenezca el niño será el modo de relacio-*

*narse con los adultos, de interactuar con determinados objetos y de enunciar - anhelos.*

Se les imponía «silencio» cada vez que el niño, en un intento de apropiarse de los objetos culturales, decía en voz alta sus ocurrencias. Estas ocurrencias no tenían la intención de «perturbar» el orden de la clase, como pensaban los docentes, sino que se trataban de *autorreferencias*<sup>42</sup> necesarias para proyectar en aquello desconocido «algo» de «lo suyo».

En «El Aula Compartida. Una experiencia con maestros de zonas carenciadas de la ciudad de Rosario», basado en una experiencia llevada a cabo en la Municipalidad de Rosario, escribimos:

En muchos de los discursos de las docentes subyace la idea de que el pobrísimo rendimiento de sus alumnos, su aplastante apatía y desinterés con que se posicionaban frente a lo nuevo, encontraban sus causas naturales en factores que «seguramente» había que buscarlos por fuera de la institución, tal vez en el seno mismo de la familia de estos niños. Curiosamente solían contradecirse en los talleres de sensibilidad, donde se retrabajaban las experiencias con las docentes y algunas se acusaban ellas mismas de ser las responsables del fracaso de sus alumnos argumentando que no disponían de «herramientas» para enfrentar las durísimas condiciones sociales de sus alumnos; se sentían impotentes.

Pensar en un «estado de cosas» es pensar en la resignación y la desesperanza como únicos acompañantes, como si se tratara de algo fijo, inmutable, incapaz de ser irán formado, como si hubiera un vaticinio pronosticador de «la suerte está echada».

En las observaciones de clase pudimos advertir; en sus inicios, que los niños provenientes de sectores muy carenciados, en su mayoría tenían inhibiciones intelectuales, con una autoestima muy baja, falta de curiosidad y de deseo por la adquisición de novedades y un gran sufrimiento psíquico que, en algunos, había ocasionado desgarros narcisísticos importantes.

Las docentes, desvalorizadas socialmente al igual que los padres de los niños, también tenían una autoestima de su profe-

sión deteriorada, sus ideales y sus proyectos de vida, habían sucumbido bajo esta suerte de anomia social de descensos abruptos en la escala social y de la impotencia que genera el desfallecimiento de la ley la corrupción y el borramiento del Estado en relación con las escuelas.

Ellas también eran víctimas sociales, sólo que creían que estas cosas les ocurrían por propia ineptitud, se sentían culpables del fracaso de su enseñanza.

Habían quedado, sin ser concientes de ello, relegadas y replegadas, a un aula plena de miserias humanas.

## NO OBSTANTE LA ESCUELA PUEDE...

Coincidimos con los desarrollos teóricos de Silvia Schlemenson (1996) que realzan las posibilidades de la escuela con respecto de la constitución psíquica.

En efecto, el proceso de constitución de una relativa autonomía del pensamiento podría verse reforzado y afianzado por la escuela.

Para que ésto sea posible la escuela tiene la posibilidad de ser **un sostén ordenador** *que circunda al pensamiento a la vez que le ofrece un espacio de autonomía que lo potencia.* (S. Schlemenson, 1996).

La escuela ofrece un marco de legalidad diferente al de la familia. Junto con la regulación de las relaciones entre sus alumnos, haciendo que se escuchen, que hablen de a uno por vez, etc., el docente contribuye a que el niño se apropie de un lugar desde el cual se espera algo de él. Este lugar resulta de las identificaciones entre las relaciones con sus pares y con algunos aspectos del docente, lo que redundará en el potencial del pensamiento, enriqueciéndolo.

La calidad de estas identificaciones se apoya en ideales nuevos, diferentes a las identificaciones habidas antes del ingreso a la escuela, por lo que se vuelven **estructurantes** para el pensamiento y para la incipiente construcción de un proyecto identificadorio. Entre estas dos construcciones se ensamblan viejas y nuevas identificaciones que **transforman** la posición subjetiva del sujeto.

**La escuela, como primer organizador social, puede cumplir una función estructurante e identificante, que si se ejerce adecuadamente, contribuye a la construcción de un pensamiento que puja por ser autónomo.**

Cuando el niño se apropia de ese lugar simbólico que la es-

cuela le prepara, queda sujetado a las normativas institucionales, a lo permitido y a lo prohibido.

El niño desea aprender, desea ser incorporado y aceptado por la institución, deseos estos que lo impulsan a lo nuevo, ayudándolo, a su vez, a separarse de su familia. Es un niño ávido de novedades, inquieto y curioso en la búsqueda de lo diferente. Desea intensamente proseguir constituyéndose como sujeto social con un proyecto identificador que le permita aspirar a un pensamiento propio, encontrando en la escuela el soporte propicio para la consecución de sus deseos.

La función docente ejercida al interior de la institución-escuela, connota *una violencia simbólica*, porque a través del lenguaje y de la normativa institucional, como aspectos más relevantes, se *entromete*<sup>43</sup> en el psiquismo en constitución del niño, *estructurándolo*.

Sin embargo, si la violencia es excesiva, **puede cobrar un carácter desestructurante de todos los procesos psíquicos que en el niño se vienen realizando, produciendo «desnutridos escolares».**

**En muchas ocasiones en que la escuela no respeta el origen sociocultural de los niños, desvalorizando sus modismos, sus costumbres, sus creencias, sus valores, o simplemente desconociéndolos, imponiendo un lenguaje, incurre en un exceso de violencia simbólica.**

Este exceso de violencia puede producir el *aniquilamiento* del sujeto. Aniquilamiento no significa muerte, sino anulación del sujeto deseante.

Citaremos un ejemplo:

Se trata de un niño llamado Marcelo(6) que repitió primer grado.

Varios meses antes de terminar el año lectivo tomó una decisión contundente: dejar de hablarle a su maestra.

Hasta ese entonces, Marcelo había aprendido a la par de sus

compañeros pero, «inexplicablemente» -según contaba su maestra- cuando dejó de hablarle también dejó de aprender.

Marcelo fue derivado a consulta psicológica por la fonoaudióloga, quien lo atendía desde hacía unos meses porque las características de su habla recordaban a aquel de las películas de far west que se atribuía a los indios.

Transcurrido un cierto tiempo de trabajo en un grupo de niños con problemas de aprendizaje en el que fue incluido, empezó a recobrar la confianza sí mismo y se volvió más participativo.

En una ocasión en que los niños del grupo se encontraban comentando la ubicación del baño -si éste se encontraba dentro o fuera de sus respectivas viviendas- Marcelo, con voz firme y sostenida dijo: «hay diferentes materiales con que se pueden construir las casas. Pueden ser de lata, cartón, madera o de cajitas» (no mencionó las de ladrillos, lo que es muy significativo porque su padre trabajaba en un horno de ladrillos).

Contó que su papá había juntado y vaciado las cajitas que se encontraban tiradas y amontonadas en una «montañita cerca del cementerio, y con ellas había construido la casilla en la que vivía con su familia», utilizándolas como si fueran ladrillos.

Llegado a este punto, Marcelo asoció un episodio escolar referido a una lámina de un comfortable living- comedor que su maestra les había pedido que describieran verbalmente. A continuación les había solicitado que escribieran en sus cuadernos la siguiente frase que debían completar: «La casa en que vivo es...»

Marcelo no sabía por qué no quería hablarle a su docente, pero aseguraba a su madre, con convicción, que su maestra era mala y fea.

Preguntamos a su mamá qué eran «las cajitas» que mencionaba su hijo, y así fue como nos enteramos que las cajitas eran acumuladores de autos.

Podríamos suponer que experiencias de la cotidianidad escolar como éstas fueron altamente desestructurantes para el niño que recién comenzaba su escolaridad. Desbordado de angustia y

con vivencias de desamparo, en un ámbito desconocido por él, es probable que Marcelo haya hecho una regresión a etapas de su vida que le brindaban mayor seguridad a su YO, ahora amenazado, y tal vez por eso hablaba como los niños pequeños.

Había desarrollado una desconfianza enorme hacia le escuela.

Como no se trataba de un compromiso de las estructuras cognitivas ni de su historia afectiva temprana, cuando pudo unir su imagen pasada con la actual, que habían quedado desarticuladas, armó *una imagen unificada de sí mismo*, que rápidamente lo lanzó nuevamente al interés por la búsqueda activa del conocimiento.

El fracaso produce *movimientos desubjetivantes* que a medida que los niños reinciden, *va socavando las identificaciones efectuadas* produciendo, en algunos, sentimientos de *extrañeza*. En estos casos puede ocurrir que nada de la escuela les sea familiar y su identidad se encuentra vulnerada. Luego de reiteradas experiencias frustrantes, no hallan en la escuela aspectos significativos con los cuales identificarse. Todo les resulta «demasiado» diferente, no pueden reconocerse en las propuestas de la escuela.

Comparemos la actitud de la maestra de Marcelo con otra que intenta trabajar el concepto de «familia» desde la cotidianidad de sus alumnos de sectores socialmente carenciados.

Les muestra una lámina con muchos dibujos. Cada uno de ellos representa una escena en la que se observan unos padres con sus hijos, una abuela y su nieta, vecinos y niños, el padre de un niño con éste y su «nueva esposa», la madre con su hijo, su nuevo marido y sus nuevos hermanos.

Los dibujos son fácilmente identificables porque tienen un cartel que indica quiénes son. Esto generó en los niños una curiosidad enorme y los motivó para que se involucraran activamente en la tarea.

Esta modalidad de trabajo resultó muy movilizadora y permitió a los niños re-encontrarse en alguno de los modelos propuestos y recuperarse en las siguientes palabras de la docente: «la

familia se forma cuando se tiene a alguien que nos quiera».

El trabajo con el niño diferente (de contextos sociales críticos) impone la necesidad de conocer su barrio y su «subcultura», además de un descentramiento de los valores del profesional y una concienzuda reflexión acerca de sus propias representaciones sociales, para que las mismas no obstaculicen el ejercicio de la práctica, sea ésta docente o aquella relacionada con el campo de la salud.

La inclusión de estos conocimientos al trabajo con estos niños provee de herramientas sumamente operativas que ayudan a un cambio de posicionamiento inaugurando un espacio de escucha diferente al que se suele implementar. Esta escucha se centra, fundamentalmente, en la escucha de las cosas dichas por los niños, aunque parezcan no estar vinculadas al tema en cuestión, a las ocurrencias espontáneas que habitualmente consisten en asociaciones referidas a aspectos de su vida cotidiana.

Dichas autorreferencias (que así se denominan y que fueran definidas más arriba) cumplen la función de ligamen, de unión entre ese objeto desconocido que se le presenta al niño y lo conocido, entre lo que le es «extranjero» a su YO, vinculado a sus referencias de origen, y lo «familiar»; entre un cierto extrañamiento de la imagen de sí mismo frente a lo desconocido y la imagen construida desde la cual se reconoce, identificaciones mediante, entre una legalidad (que contextualiza el contenido nuevo) que se le impone y la ejercida en su familia y en su grupo social de pertenencia.

Las autorreferencias, en tanto proyectan aspectos del YO en los objetos a conocer, evitan que estos caigan en el vacío o sean rechazados por su grado de heterogeneidad con el YO.

Son la «materia prima» sobre la que se metaboliza lo nuevo; si por alguna razón estas ocurrencias espontáneas se las desestima o se acallan una y otra vez, el niño puede ver amenazada su identidad.

La escucha de estas autorreferencias realza la autoestima de los niños sujetos y se tornan más importantes aún, si pensamos

que son niños que han visto padecer a sus padres el «maltrato» y desvalorización que la sociedad les ha dado y que ellos asumen como propia internalizando los juicios valorativos que la escuela y otros sectores sociales promueven, identificándose con ellos.

Daré dos ejemplos que ilustran la magnitud de la autoestima empobrecida que tenían estos niños y cómo puede una maestra colaborar para afianzarla:

**Ejemplo No 1:** En una ocasión en que una docente intentaba trabajar con «la cultura de origen» de los niños, se produjo el siguiente diálogo cuando ésta les mostró láminas con diferentes oficios:

Docente: -¿Cómo se llama el hombre del carro?

Alumno: -Basurero.

Docente: -No hace falta que sea basurero.

Otro Alumno: -Villero.

Docente: -¿Qué otro nombre tiene el hombre del carro?

Alumno: -¡Yo sé, señor! (en tono alto, puesto que antes lo había dicho y no hubo comentarios por parte de la docente), se llama villero.

Docente: -¡No! es un trabajo. Cuando los señores van en el carro al atardecer y vuelven lleno de... ¿qué es lo que llevan?

Alumna.: ¡Porquería!

Docente: -No es porquería porque la venden y compran la comida para sus hijos.

Un alumno se para y lee el cartel de la lámina con dificultad y ayudado por los otros, dice: «En el carro venden cartón y ganan plata».

Docente: -¡Muy bien! ¿Vieron que no era basurero? ¡El señor la vende y con eso mantiene a su familia porque le pagan!».

La clase cobra un nuevo giro: los niños intentan escribir los oficios de sus padres. Llaman a coro a la maestra para que vea lo que han escrito en sus cuadernos. Se observa que trabajan con

entusiasmo. (extraído del material recogido en la investigación publicada en «El Aula Compartida»).

**Ejemplo No 2<sup>44</sup>:** Se trata de una niña que vive en condiciones de pobreza extremas.

Un día en que la madre de la niña había concurrido al dispensario acompañada de su hija, la enfermera tomó la mano de la niña y le dijo a la mujer que se la iba llevar a la pedagoga que estaba atendiendo «para ver si puede aprender algo». La mujer asintió y acompañó a su hija al consultorio.

La mamá de Silvia (8) refirió no saber leer ni escribir. Tenía ocho hijos. Con respecto a la niña dijo: «No quiere saber nada, se empaca y agacha la cabeza y eso no me gusta, no quiero que agache la cabeza como yo». «Me ayuda a limpiar, barre el patio, lava los platos». Cuenta que Silvia hace tres años que concurre a la escuela. Tampoco sabe leer ni escribir, le gusta dibujar.

Silvia contesta solamente con gestos «sí» o «no» cuando es interrogada por la docente.

Esta le hace algunas preguntas ( nombre del padre, de los hermanos, etc) que la niña no sabe contestar.

Transcurrido unos minutos Silvia comienza a hablar:

Docente: ¿Trabaja tu papá?

Silvia: Si

Docente: ¿Dónde trabaja?

Silvia: Con un hombre.

Docente: ¿Dónde?

Silvia: En el horno

Docente: Ah! ¿Qué hace en el horno?

Silvia: Adobe.

Docente: ¿Para qué es el adobe?

Silvia: Para el horno.

Docente: No entiendo bien, ¿al adobe lo ponen en el horno?

Silvia levanta los hombros (gesto de no saber)

Docente: ¿Cómo se llama lo que sacan del horno?

Silvia repite el gesto anterior

Docente: Te pregunto esto porque cuando vengo para acá paso cerca de un horno, tal vez pueda ser el que trabaja tu papá y veo un cartel que dice «Se venden ladrillos».

Silvia: ¡Ah! Ladrillos, sí.

Docente: ¿Para qué sirven los ladrillos?

Silvia: Para vender

Docente: ¿Qué hace la gente con los ladrillos?

Silvia: Plata.

Docente: ¿Y qué hará con los ladrillos el que los compra?

Silvia: Hacen casas.

Docente: ¡Mirá qué bien!... ¡Qué importante que con los ladrillos que fabrica tu papá otra gente se haga casas! ¿y qué más me podés contar del trabajo del horno?

Silvia dice que hay un pisadero, que los caballos pisan el barro con sus patas. La docente prepara unas tarjetas e invita a la niña a dibujar en ellas. Cuando termina sus dibujos los acomoda y la docente le pide que le cuente qué hizo en cada una de las tarjetas. Silvia dice:

«PLATA», para tener animales.

«EL CABALLO»... pisa el barro.

«EL ADOBE»... se prende.

« EL HORNO » de ladrillos

« YO » vivo en el horno.

Docente: ¡Qué bien!, ¿y si tomo una de las tarjetas y me decís algo?

Silvia toma la tarjeta que dice LADRILLO y dice: «SE VENDE LADRILLO»

Docente: ¡Bien! ¿y si hacemos un cartel con lo que dijiste?

Silvia copia el cartel con francas muestras de entusiasmo. Cuando termina pregunta: ¿y si hacemos otro?

Este último ejemplo es muy interesante porque se trata de un problema de aprendizaje reactivo. Bastó con que la docente la remitiera a su cotidianidad para que la niña se corriera del lugar de no querer saber nada y comenzara a producir en unos pocos minutos.

Continuamos con el pensamiento de Piera Aulagnier, quien sostiene que:

El discurso del conjunto (del grupo social de referencia), le ofrece al sujeto una CERTEZA acerca de su origen, necesaria para que la dimensión histórica sea retroactivamente proyectable sobre su pasado, cuya referencia no permitirá ya que el saber materno o paterno sea un garante exhaustivo y suficiente.

*El acceso a una historicidad es un factor esencial en el proceso identificador, es indispensable para que el YO alcance el umbral de autonomía exigido para su funcionamiento.* (1984)

El acceso a una historicidad, posibilidad que brindan las autorreferencias, sería el punto de partida inicial sobre el cual se pueden ir desplazando, progresivamente, nuevos objetos de la cultura.

Contaba un maestro que un niño toba escribió en el pizarrón: «no sé leer, pero estoy orgulloso de ser toba».<sup>45</sup>

Y este es el otro aspecto que quisiéramos resaltar por su importancia, en los momentos iniciales de la escolaridad de los niños diferentes, no importa si pertenecen a una cultura diferente o a una «subcultura».

Hemos observado a través del seguimiento de algunos niños, que cuando iniciaban el aprendizaje de la lengua escrita y oral, manifestaban un cierto *temor* a traicionar a su grupo de pertenencia y a sus padres. Es probable que exista un sentimiento de traición vinculado a fantasías con respecto a la adquisición de «lo nuevo» que puede ser sentido como una renuncia o un cuestionamiento al discurso de su grupo de pertenencia, o sea, a las certezas de origen.

No es nuestra intención prescribir formas acabadas de modalidades de enseñanza, pero sostenemos que junto con la transmisión de contenidos curriculares es necesario tener presente ciertas certezas de origen de los niños diferentes, al menos cuando éstos comienzan su escolaridad.

Como se puede apreciar, no hacemos más que mostrar un abanico de aspectos inherentes a la complejidad del proceso de

enseñanza-aprendizaje con niños diferentes con la intención de transmitir nuestro propio proceso de hallazgos y reflexiones.

Las autorreferencias que traen los niños, en la medida en que se relacionan con «su mundo», desde el cual sostienen su identidad, tienen una fuerza tal, que pueden COLISIONAR con las representaciones del docente cuando éste «baja otra visión de las cosas propias de una cultura que los niños no comparten», muy especialmente en los comienzos de la escolaridad, destruyendo o inhibiendo el deseo de aprender en el niño.

Hay niños que se sienten tan «maltratados» que desplazan ese maltrato a su cuaderno, le arrancan hojas, las páginas están llenas de borrones y tachaduras, de roturas, de hojas en blanco, a veces arrojados como proyectil contra un compañero. Es que el niño toma a sus producciones fracasadas como una prolongación de sí mismo.

Es por esto que intentamos, en los grupos de aprendizaje, que el niño establezca otra relación con su cuaderno: que pueda *libidinizarlo*.

Querer el cuaderno con las propias producciones equivale a valorar lo que se hace y redundar, entre otras cosas, en quererse un poco más queriendo lo que se produce.

Cuando el niño puede re-conocer-se en lo que hemos llamado contenidos autorreferenciales<sup>46</sup> propiciados por el docente, recibe por parte de éste y de sus pares que cuestionan y opinan sobre sus decires, «una imagen de sí mismo unificadora» (S. Schlemenson, 1996) que alimenta su autoestima y la confianza en el grupo, favoreciendo la *disposición* para la incorporación de contenidos cada vez más complejos.

De la investigación publicada en «El Aula Compartida» ya citada, reproducimos otro diálogo que ilustra las representaciones de algunos docentes acerca «del no poder» del niño y las de una docente que quiere trabajar con «lo que el niño trae» de su mundo cotidiano.

Se encuentran reunidas algunas docentes para planificar en conjunto:

D1: -Me parece importante hacer un diagnóstico sobre las hipótesis de escritura.

D2: -Lo que pasa es que X es desnutrida.

D3: -A mí me parece que la mamá no es normal... vienen sucios (refiriéndose a los niños).

D2: -¡Para las fiestas es la que viene mejor disfrazada!

D2: -¡Mirá qué valores trastocados tiene!

D1: -Sería bueno que los niños dibujen a sus familias para comenzar con «algo de ellos».

Encontramos en este ejemplo dos posiciones diferentes: una intenta comenzar el trabajo a partir de algo conocido, familiar, de los niños; las otras ven dificultada su labor por una serie de pre-conceptos que le obturan la posibilidad de adecuar propuestas para los niños socialmente carenciados con los que tenían que trabajar.

Cuando el docente presupone que tal o cual niño «no va a poder», que «no va a alcanzar», se juega desde lo inconciente, una suerte de no autorización para el aprender. Mediante su disposición negativa hacia ese niño, obstaculiza su aprendizaje a la vez que lo posiciona en el lugar del que «no puede». Aunque se trate de una disposición inconciente produce efectos, es activa, violenta al niño y determina su exclusión del conjunto de los alumnos que aprenden.

Realizamos una extra-polación de la disposición para autorizar/desautorizar (por parte del docente) que nos pareció que, además de pertinente, permitía inaugurar otras reflexiones. Para esto nos inspiramos en la experiencia narrada por una psicoanalista francesa<sup>47</sup> que trabajó durante varios años en una institución de no videntes. Observó que cuando más tardíamente los padres eran informados del handicap de su hijo, mayores posibilidades tenía éste de recuperar parte de la función. Este hecho fue interpretado por la autora como la eficacia de la palabra médica cuando sentencia «su hijo no verá». Este proceder actúa como una prohibición de ver, que los padres transmiten a sus hijos inconcientemente,

sobreprotegiéndolo e inhabilitándolo para el aprovechamiento de la función en toda la potencialidad que la enfermedad lo permita. *De esta manera, sin saberlo, algunos padres no habilitan a su hijo a sacar el provecho máximo de la función, limitada desde el órgano.*

De igual modo ocurrió con Marta que nació con una parálisis cerebral.

El neonatólogo pronosticó que esa niña no podría ir a la escuela porque su deficiencia mental se lo impediría y no caminaría, si es que lo hacía alguna vez, hasta los 5 años.

El padre, rápidamente, perdió toda esperanza de que la niña tuviera otro destino que el pronosticado, nada esperaba de ella. En cambio su madre adoptó una actitud de lucha y consultó por la niña con varios especialistas.

Marta tiene 12 años en la actualidad y, aunque con cierta torpeza, no ha repetido ningún grado desde que comenzó una psicoterapia con nosotros a los seis años de edad.

Ha recobrado cierto movimiento de su mano afectada, que puede utilizar cuando tiene la otra ocupada; su pierna derecha, que antes arrastraba al caminar, hoy la emplea para subir y bajar escaleras sin mayores dificultades.

Fueron experiencias de este tipo, que corroboraban lo dicho por la psicoanalista antes mencionada, las que nos hicieron tomar conciencia de la importancia que cobra la disposición del docente para autorizar ( permitir) y habilitar funciones para el aprendizaje en el niño diferente.

De esta manera hemos intentado describir, en base a nuestras observaciones y seguimiento de casos, los dos polos del proceso de enseñanza- aprendizaje que hacen «corto-circuito» en el «desnutrido escolar».

De lo que se trata es que desde el deseo del docente se puede sostener el deseo de aprender del niño, deseo que actualiza y afirma el deseo de los padres a partir de su habilitación y autorización.

No se desea «curiosear» ni buscar el conocimiento si no se

está muy seguro de que ese conocimiento es valorado por el otro, se trate de los pares o del docente.

Con este trabajo quisiéramos aportar desde la psicología al campo de la educación para que podamos evitar la siguiente ecuación:

$$\frac{\text{Violencia simbólica}}{\text{Pobreza + Cultura marginal}} = \text{«Desnutrido Escolar»}^{48}$$



## CONSIDERACIONES DE LA FUNCIÓN MATERNA EN LOS NIÑOS DE LA MUESTRA

La madre, el portavoz,<sup>49</sup> es para el niño el enunciante y el mediador privilegiado de un discurso ambiental, desde el cual le transmite *bajo una forma pre-digerida y premodelada por su propia psique, las comunicaciones, las prohibiciones mediante el cual le indica los límites de lo posible y de lo ilícito.*

*La posibilidad de contradicción (entre la fantasía de la madre y el hijo que tuvo) persiste y es precisamente el cuerpo el que puede manifestarla: el sexo y todo aquello que en el cuerpo puede aparecer como signo de una falta, de una carencia: falta de sueño, de crecimiento, de movimiento, de fonación, falta de **saber pensar** Toda falta en el funcionamiento y el modelo que la madre privilegia, puede ser recibida como cuestionamiento, rechazo, de su conformidad con la sombra..*<sup>50</sup> (Piera Aulagnier)

En la mayoría de los niños con problemas de aprendizaje observamos que las fantasías y anhelos maternos con respecto al hijo nacido guardaban diferencias llamativas.

La madre de Daniela (9) se decepcionó tanto con el nacimiento de «una chancleta» que durante varios meses le hablará a una «sombra» que no condice con el cuerpo real de la beba. Nos contaba con ansiedad verborrágica:

«Siempre le daba una medida de más y se puso una chancha; el Dr. me decía que no hacía falta darle de más, pero a mi siempre me parecía que iba a ser poco.»

A los fines de comparar las diferencias entre los niños con problemas de aprendizaje y los que no lo tienen trabajamos con algunos niños con éxito escolar. Tomaremos parte del discurso de la mamá de Francisco (6), niño sin problemas de aprendizaje, para compararlo con el discurso de la madre de Daniela: «Cuando Fran-

cisco nació, yo no quería *saber nada* hasta que lo vi. ¡Tenía una rabia yol.

Iba renegando con el de 8 meses y con él en la panza. Mi marido trabajaba en un pueblo que está a 30 km de acá, así que yo estaba sola todo el día.

Cuando nació cambió todo. Ni siquiera me hizo sufrir como el otro, ¡si ni dolor sentí!

No lloraba nunca, no me dio trabajo como el otro.(...) Yo hablaba con él adentro de mi panza: le pedía que no me hiciera sufrir. ¡Con el más grande me quería morir con los dolores que tuve! En cambio, con él, llegué al hospital y enseguida lo tuve.»

Si realizamos una lectura comparada notaremos que en el primer discurso no hay una aceptación de la sombra imaginizada con respecto al cuerpo real de la niña, a saber: algo le faltaba a ésta que su madre no estaba dispuesta a resignar. Mientras que en el segundo discurso la madre imagina una sombra terrorífica que rápidamente discrimina de su hijo nacido, apaciguando sus temores.

La mamá de Jazmine (7) «no sabía que cosa iba a nacer». Suponía que engordaba por comer mucho. Cursaba el cuarto mes de *embarazo* cuando su hijo adoptivo se fisuró una pierna; el médico que lo atendió le indicó una radiografía, pero cuando ella se disponía a acompañarlo a la sala de rayos, el técnico-radiólogo le impidió el ingreso argumentando que «aquí no pueden entrar mujeres embarazadas», nos contaba ofuscada, «pavadas, ¿qué sabía él de mí?», expresaba. Estaba embarazada de mellizas «pero yo no lo sabía». «La primera nació bien pero Jazmine estaba aplastada por la hermana que no le dejaba lugar para crecer»

El caso era que Jazmine se limitaba a transformar en una mímica lo que su hermana decía o hacía, es decir que sólo podía copiar los movimientos de su hermana sin significación alguna. Por ejemplo, movía los labios como si hablara, hacía garabatos en el pizarrón que de lejos parecían escritura. Su madre interpretaba: «Lo que le pasa a Jazmine es que llora mucho porque es nerviosa, por eso es tan flaquita»(este comentario contrastaba con nuestra

observación porque cuando la entrevistamos nos encontramos con una niña robusta y de aspecto rozagante).

La mamá de Luis (8) aseveraba: «Luis siempre fue flojito porque antes de nacer yo estuve con gripe». Esta mamá había perdido dos embarazos sin poder realizar los duelos correspondientes. Al referirse a su infancia recordó que «yo siempre estaba en otra cosa.» Y eso era, precisamente, lo que había ocurrido con el embarazo de Luis: «mis pensamientos estaban en el varón que perdí». Luis llevaba el nombre de aquél<sup>31</sup> y presentaba fugaces ausencias cuando se encontraba realizando alguna tarea que requiriera concentración. Los exámenes neurológicos no indicaban ninguna alteración de este orden.

Otra característica de los niños con problemas de aprendizaje consistía en que a sus madres les resultaba difícil proyectarlos, imaginariamente, en un futuro. Cuando le preguntábamos qué les gustaría que fueran sus hijos cuando grandes, no podían contestar a esta pregunta. Notábamos que cuando se referían a ellos, hablaban en un presente que parecía eterno, inmodificable.

Daremos algunos ejemplos de lo dicho a los fines de resaltar estas representaciones en las madres

La mamá de una niña afirmaba las siguientes palabras en las que resonaba algo del mito familiar: «En mi familia siempre los hombres son de la calle, mientras que las mujeres somos de quedarnos adentro. ¿Así cómo quiere que le diga qué va a ser cuando sea grande si está siempre pegada a mí?».

La mamá de Jazmine expresaba: «Yo calculo que algún día va a crecer, aunque, a lo mejor, es así, sacó menos que la hermana, a lo mejor es que le falta algo más....¿ qué hice yo para merecer esto?, ¿ hasta cuándo va a seguir así?¿será que siempre va a ser así?»

«Y si Pablo (7) se parece al primito.. ¿ va a ser siempre así?; a veces creo que todo es inútil, ¿ para qué venir acá si a Pablo está visto que no le da la cabeza?», comentaba, desesperanzada, su madre.

Las mamás de los niños con problemas de aprendizaje solían

identificarse con éstos efectuando abundantes autorreferencias infantiles asociadas a sus historias escolares.

Por ejemplo, la mamá de Luis nos decía:

«Luis salió a mí, es de mucho comer y es flaquito. Yo vivía mirando dibujitos, estaba ausente, así como hace él. Su maestra dice que es como si no estuviera en clase, ¡justo lo que me decían a mí las maestras!».

Tanto la mamá de Jazmine como la de Pablo pensaban que los que les pasaba a sus hijos es que «salieron burros» como ellas.

Nótese la diferencia con la mamá del niño sin problemas de aprendizaje que nos comentaba:

«Francisco es igual al papá. El papá es muy inteligente(...). Yo le guardo todos sus dibujos para que Francisco los pueda ver cuando sea grande para que vea cómo era cuando era chico».

Esta mujer, que había recibido escasa instrucción, no sólo transmitía que guardaba los dibujos para que Francisco viera, cuando sea grande, cómo dibujaba a los 6 años, sino que podía pensar a su hijo en un futuro remitiéndolo a sus propias producciones gráficas infantiles. Esta expresión del deseo materno, no consistía en querer mostrarle a su hijo el simple trazo habilidoso de sus dibujos, sino más bien, algo de su subjetividad, a saber: cómo era él cuando era chico».

La abuela, que tenía a su cargo a Ana (6), niña sin problemas de aprendizaje, contaba que todos sus hijos han sido sólo de ella, «son hijos naturales, porque yo tengo la idea que si son reconocidos los tengo que compartir, y mis hijos son míos, no comparto la patria potestad con nadie. Desde que los llevo en el vientre, soy la única responsable hasta que algún día se separen y sabrán ellos lo que hacen».

No se nos pasan desapercibidas las características tan peculiares de este discurso, digno de un análisis más profundo. Sólo queremos destacar en él la posibilidad que tiene esta mujer de pensar sus hijos en un futuro separados de ella y decidiendo sus

propias vidas.

**La posibilidad de imaginarizar proyectando a los hijos al futuro, abre el acceso a una terceridad<sup>52</sup>, iniciando de este modo el camino hacia la simbolización y favorece la constitución de un proyecto identificadorio en el niño.**

Observamos que las madres de los niños con problemas de aprendizaje ponen el énfasis en lo **autoconservativo haciendo «oídos sordos» a los deseos de éstos y/o a su sufrimiento psíquico.**

Era común escuchar comentarios como estos:

«Ariel era buenísimo, ni se lo sentía, dormía todo el día y no daba ningún trabajo, siempre comió bien».

Estos discursos se caracterizaban por la ausencia de cualquier alusión a actividades placenteras, autoeróticas, de la índole «le gustaba el chupete», «le gustaba bañarse».

Un ejemplo de esto lo ilustra el siguiente párrafo extraído del discurso de la mamá de Ariel:

«Yo tenía miedo de cuando empezaran las clases. Me iba a tener que quedar sola con él, iba a llorar y yo no iba a poder hacer las cosas de la casa. Pero no fue así, no lloraba nunca, ¡fue tan tranquilo!, ¡qué distinto a su hermana!, no le deseo a nadie lo que pasé con ella, lloraba y lloraba todo el día porque quería estar alzada todo el tiempo. A ella sí que le dábamos los gustos pero ahora ya estoy vieja para eso».

Una de las características comunes en todas estas mamás radicaba en las fuertes tendencias endogámicas con dificultades/ fallas en la operación del pasaje de «lo familiar» a lo «no familiar» que les hacía tener miedo del «afuera», visualizado por ellas como lo desconocido/ peligroso.

En el caso de Luis, nos decía su madre:

«Él siempre se quedaba en la casa. No era como su hermano que hay que estarlo cuidando para que no se vaya a la calle. No sé

por qué con él siempre tuve miedo si andaba en bicicleta, si quería ir a lo de un amigo (...), tenía miedo de que algo le pasara. Yo también, cuando era chica, prefería quedarme mirando cómo la madre de una amiga mía hacía tortas, en vez de jugar afuera, en el patio, con mis amigas».

Estos miedos de su madre, sobre los cuales Luis había tejido fantasías terroríficas, produjeron un arduo trabajo en su psicoterapia. Luis nos contaba sobre los grandes peligros de la calle a los que se veía expuesto en el trayecto que recorría en bicicleta desde su casa al dispensario. No olvidaremos el día que entró sonriente al consultorio exclamando:

«Ahora es más fácil venir... por el mejorado que hicieron. Le dije a mi hermana que no me acompañara, yo podía venir solo.»

Este miedo «al afuera» representa un interés muy particular para nosotros. Se trata de miedos arcaicos que las madres transmitían a sus hijos y que se hacían extensibles a la misma escuela con todo lo que ésta representa como institución, diferente de lo familiar, y como significante del aprendizaje y del conocimiento. El conocimiento también es algo novedoso que reviste el carácter de lo «extraño», de lo no familiar. Vale decir que para que un aprendizaje recree un pensamiento creativo es indispensable que el sujeto-niño haya podido resolver satisfactoriamente el pasaje de «lo familiar» a «lo no familiar». Estos miedos de las madres dificultaban enormemente la constitución del pasaje mencionado en sus hijos.

Lo que sigue es el fragmento de una narración que pertenece a la mamá de Jazmín:

«Un día fui a la escuela y entré al grado de Jazmine, la maestra no estaba. Jazmine se había cortado una oreja, nunca supe cómo, sangraba mucho, la llevé al dispensario y la cosieron. Me enteré que otro chico se cayó y tuvieron que llamar a la ambulancia». «La

escuela parece ser para Ud un lugar peligroso» le señalamos, a lo que respondió: «Sí, siempre pasan cosas así, y yo no sé qué hacen las maestras. Siempre tengo miedo de que no lleguen (refiriéndose a las mellizas) y recién cuando las veo venir respiro tranquila. Mi marido me dice: vos querés que vengan volando, pero con todas las cosas que se ven en la tele y en la escuela (sic), yo tengo miedo. ¡Se ven tantas cosas en la escuela!, ¡esos chicos con malas costumbres! La escuela es un foco de contagio».

La mamá de Ariel nos relató su historia en los siguientes términos:

«Mi padre nos trajo a San Lorenzo para que estudiáramos. A mi no me gustaba la escuela, quería estar en casa con mi mamá. ¡Me gustaba tanto hacer las cosas de la casa con ella! La escuela era un suplicio, yo quería mi casa(...). Ahora tengo 43 años y me siento muy cansada; mis hijos me dicen: ¿por qué estás tan cansada, si tenés 43 años nomás?, ¡pero mamá trabajó tanto desde chica! A los 15 años tuve que emplearme en una fábrica. Yo no quería salir de casa. Desde entonces llevo el sello de *responsabilidad*, ¡era tan chica!».

Prosiguió con su relato diciendo: «Me da miedo cuando Ariel va a la escuela. Me quedo mirándolo hasta que cruza la calle. Yo no lo dejo jugar afuera, tengo miedo que le pase algo. Uno lo acostumbra así porque la calle es peligrosa. Él sale a jugar y yo salgo con él para controlarlo».

La mamá de Pablo expresaba su deseo de que hubiese preferido tener una nena porque «los hombres de la familia desaparecen (en alusión a un hermano que se fue y no se comunicó más con su familia), mientras que las mujeres se quedan junto a su madre».

Tampoco ella dejaba jugar a Pablo en la calle, nos explicaba: «Total él puede jugar adentro de la casa con su hermana y los primos».

La mamá de Francisco tenía un cuaderno con el que mantenía una particular relación libidinal al que le hablaba y «le escribía contándole» sobre sus penurias. Su vida había transcurrido entre sentimientos ambivalentes que vasculaban entre el odio y el amor.

Intensos temores de abandono y desamparo recrudescieron con los embarazos. Sus fantasías teñidas de poderosas pulsiones tanáticas eran comunes a los miembros de su familia de origen. Su hermana «no está bien de la cabeza» y su hermano menor tampoco «como consecuencia de un pedrazo en la cabeza». Presa de reproches edipicos, fantaseaba con matar a su propio padre. Su hermano ha tenido intentos de suicidio en varias ocasiones. Ella misma no atinaba a comprender cómo es que «no caí en un pozo». Esta expresión tenía para ella una doble acepción: la de un pozo real, frente al cual fantaseó arrojarse en momentos en que los sentimientos de soledad la embargaban y la de un pozo metafórico de su depresión. Nos preguntábamos acerca de las causas que la salvaron de tales destinos. Es posible que su pasión por escribir, torsión de lo sintomático en una actividad sublimadora, obedecieran a una transformación de las pulsiones mortíferas. Nos vienen a la memoria sus palabras:

«Mi marido estaba lejos, no conseguía trabajo en el pueblo, yo cargaba con mi hijo y mi embarazo. Siempre estaba sola. Me la pasaba escribiendo. Al único que le podía contar era al cuaderno. Lloraba mucho. Cuando me ponía mal empezaba a escribir, el otro (por su hijito) lloraba pero yo seguía escribiendo».

En la primera entrevista Francisco nos dijo (refiriéndose a lo que habían trabajado ese día en la escuela): «Recordamos los seres vivos y los no vivos», y nos dio ejemplos. Ese día realizó una clasificación de la biología que interpretamos como una transformación de las pulsiones de muerte en aprehensión del conocimiento.

Francisco trataba a su cuaderno del mismo modo en que su madre lo hacía con el suyo. Solía mostrárselo mientras le decía:

«Mirá mamá mi cuaderno, hoy hice este dibujo» (señalándolo), a lo que su madre le respondía embelesada: «¡está hermoso, hijo mío!».

Escuchemos el discurso de esta mamá en otro pasaje de su discurso para comparar con los discursos de las madres de los niños con problemas de aprendizaje:

«Como es tan inteligente (refiriéndose a Francisco), el tío le regaló un video-juego<sup>53</sup> Quizás por eso también es tan inteligente» (sic) -fue entonces que le preguntamos:

«¿será tan inteligente por el video-juego o porque Ud, el tío de Francisco, el papá, lo alientan a jugar con juegos desconocidos?».

Elegimos la historia de Francisco, niño con éxito escolar que proviene de un hogar muy humilde porque, no obstante tratarse de un niño con una mamá que tiene una historia afectiva muy complicada y que padece de una profunda depresión, en su discurso aparecen, constantemente, **referencias a un tercero** habilitantes de posibilidades potenciadoras para el pensamiento y para la «disposición»<sup>54</sup> para conocer. Según ella, Francisco se parece a su padre en «lo inteligente»

No es común que, en los niños con problemas de aprendizaje, las madres encuentren identificaciones del hijo con el padre en aspectos referidos al pensamiento y/o inteligencia. En algunos casos hemos escuchado a algunas mamás quejarse de los problemas de aprendizaje de sus hijos, desconcertadas, porque consideraban que su hijo es muy inteligente. Pero, aún en casos así, a estas mamás se les hacía difícil identificar este rasgo de su hijo con algún familiar, mucho menos con alguien de la rama paterna.

Por otro lado, hallamos en el discurso de la mamá de Francisco la proyección del hijo hacia un futuro cuando dice: «...que vea cómo era cuando era chico», lo que podría ampliarse de la siguiente manera: que cuando Francisco sea grande pueda ver en sus dibujos infantiles cómo era cuando era chico. Este discurso deja traslucir un deseo materno de que Francisco sea grande, a la

vez que reconoce la subjetividad del niño como un sujeto diferente de ella, es decir, que Francisco, por sí mismo, se vea y reconozca en sus dibujos, acción en la que ella quedaría potencialmente excluida.

En los niños con problemas de aprendizaje hallamos madres que dificultan el acceso a una terceridad, posicionándose frente a sus hijos con discursos tan excluyentes del otro como certeros.

Parecería que un factor decisivo que incide en los problemas de aprendizaje, es la calidad de los discursos maternos con relación a los que **habilitan o no a la apertura a una terceridad**. Y es en ese momento constitutivo cuando presenciamos en estos niños «caídas narcisísticas» que, ante la imposibilidad de construir una salida simbólica (lo que implicaría el reconocimiento del otro) la expresan con el lenguaje del cuerpo en forma de diarreas, otitis agudas, espasmos asmáticos, etc (Rodulfo, 1989), ya que el lenguaje verbal todavía no lo pueden poner a su disposición para expresarse.

En cambio, en los niños sin problemas de aprendizaje, encontramos esta categoría bien construida. En los discursos de estas madres está siempre presente una ley de la cultura que vuelve tolerables y placenteras las nuevas adquisiciones de sus hijos. De esta manera los alientan hacia una autonomía (siempre relativa) del pensamiento.

## DE ALGUNOS RASGOS RELEVANTES EN EL PRIMER AÑO DE VIDA Y DE LAS DIFICULTADES QUE PRESENTARON LAS MADRES DE LOS NIÑOS DE LA MUESTRA

El relevamiento de los datos de las historias de los niños nos permitió profundizar las modalidades de aprendizaje, singulares en cada niño.

En todos los casos encontrábamos que estas modalidades se hallaban moldeadas por matrices constituidas tempranamente, a la vez que se vinculaban con los **modos** de relacionarse con los primeros objetos novedosos de acuerdo a la forma con que le eran presentados.

Silvia Schlemenson (1996) sostiene que las primeras relaciones objetales configuran la matriz de los modos de estrategias que el niño adoptará frente a lo novedoso durante el proceso de aprendizaje.

No sólo nos fue posible encontrar estas relaciones en todos los niños sino que además, resultó muy significativo el modo en que la madre presentaba a su hijo los objetos novedosos, particularmente los que denominamos *objetos mediatizadores*.

Hemos llamado *objetos mediatizadores* a aquellos objetos sobre los cuales el niño puede apuntalarse y que facilitan la aceptación de lo nuevo de manera gradual, a la vez que son sustitutos del Objeto Primordial (olores y prendas de la madre, chupete, succión del pulgar, la modalidad en que se le presentan las comidas nuevas al bebé, andador, sillita de comer, etc.).

Desde temprana edad, el YO construye su identidad en base a procesos identificatorios. Los modos en que estos objetos mediatizadores le eran presentados al niño pequeño pasa-

ban a formar parte de las identificaciones del YO. Quedaba asociada la relación que el niño establecía con los objetos nuevos a la modalidad con que se le ofrecían los objetos novedosos por aquel que ejercía la función materna. Pudimos observar que dicha modalidad guardaba relación con las dificultades o disposición placentera con que las madres se vinculaban con lo nuevo a la vez que repercutía en el grado de tolerancia que demostraban éstas con respecto a los movimientos de independencia del niño en relación con su tutoría.

Estos objetos tienen la propiedad de ayudar al observador a apreciar los *modos* en que una madre presenta a su hijo lo novedoso y las *vivencias* que este acto le suscita.

En las entrevistas con las madres dimos mucha importancia a este tema, interrogando exhaustivamente sobre la modalidad de los destetes y el uso de estos objetos mediatizadores.

Queremos aclarar que este concepto nos brindó elementos importantes que nos permitió articular la modalidad de las primeras relaciones objetales con los modos de estrategias frente a lo novedoso, ya resignificados por el niño en edad escolar.

Observamos que era frecuente que el amamantamiento se prolongara más allá de lo acostumbrado aunque esta conducta solía acompañarse de otras claramente expulsivas.

Por ejemplo, en el caso de Ariel, su mamá no recurrió a estos objetos mediatizadores para su crianza. Fue así como no le ofreció el chupete porque «deforman los dientes», no lo acuñó ni lo tuvo «demasiado alzado para que no se malcríe», le dio los alimentos sólidos preparados «igual que a los grandes, porque yo quería que aceptara las comidas con el gusto que tienen». «Me decían que le ponga azúcar porque era muy chiquito para comer sólidos pero yo contestaba que no, él tiene que comer como son las cosas», no usó andador porque «no me gustaba forzarlo a que estuviera parado todo el tiempo».

Sin embargo, la mamá de Ariel, que no le dio el pecho porque en uno tenía un quiste «no iba a mamar sólo de una teta», le dio la

mamadera hasta los 5 años, y cuando consultó por segunda vez, todavía dormía con ella y no lo dejaba ir solo a la escuela (no obstante vivir a tres cuadras de ésta y que las calles no eran muy transitadas).

Las conductas de estas madres eran ambivalentes, por lo que manifestaban serias dificultades para efectuar las castraciones parciales<sup>55</sup>, y eran renuentes para utilizar objetos mediatizadores con sus bebés.

Los objetos mediatizadores ayudan a crear un campo libidinizado, funcionan como nexo entre el niño y el resto de los objetos sustitutos de la madre.

Pero, si la madre no recurre a ellos envolviéndolos con lenguaje, la relación con su hijo se estrecha de tal modo que le dificulta al niño el acceso a la terceridad.

Encontrábamos que las conductas ambivalente de estas mamás se agudizaban con las condiciones adversas que les había tocado en suerte.

Los casos de familias en las que las diferencias con respecto a las edades entre los hermanos eran significativas, nos permitieron apreciar mejor el cambio en la asunción de la función paterna, entre un «antes» y un «después» de que el padre quedara sin un empleo estable. Hasta es probable que la ambivalencia de algunas de estas madres para con sus hijos se relacionara con el hecho de que no hubiese sido proyectada la crianza de un hijo sin la ayuda de sus maridos, quienes, deprimidos, no veían en este hijo al que vino «con un pan bajo el brazo» sino que, por el contrario, éste había venido a agravar las penurias económicas y crisis por las que atravesaban estas familias.

Estas mamás no habían podido hacer un destete gradual, el niño había sido **denegado** en muchos casos, *en vez de que las pulsiones de deseo del niño fueran interceptadas y en parte sostenidas a la entrada en el lenguaje por un intercambio lúdico y socializado, con valor de placer entre sujetos* (Doltó, 1984).

Quisiéramos hacer una salvedad: la relación madre-hijo tiene características singulares, es única e irrepetible, pero cuando las

condiciones sociales amenazan la integridad narcisista, hay mayor riesgo de encontrar madres con estas ambivalencias, tanto en aquellas cuyos hijos tienen problemas de aprendizaje como en las que sus hijos no tienen estos problemas.

Los objetos mediatizadores gradúan los procesos de corte, de pasajes y su ausencia los dificultan, en cuyo caso puede quedar la madre como única dadora.

Ejemplo de lo dicho lo encontramos en el discurso de la mamá de Ariel, quien decía lo siguiente:

«Un día lo senté en la pelela y le expliqué que ya estaba grande para hacerse encima (Ariel tenía 1,4 años). Le dije que cuando quisiera hacer caca me pidiera.

Leticia fue en lo único que me ayudó. Ella fue propiamente su hermana; no acepté nunca que lo atendiera, yo no la dejaba, yo era la madre. El estaba acostumbrado con la mamá».

Las mamás que no se habían valido de estos objetos mediatizadores habían tenido que realizar un mayor esfuerzo, violentando al niño, al tener que exigirle el cumplimiento de funciones para los cuales no estaban preparados o tornando displacenteras aquellas situaciones de incorporación de las cosas nuevas.

Por otro lado, los niños prolongaban su dependencia como *un objeto parcial retenido en la dependencia de la instancia tutelar, sometido a su posesividad y a su total vigilancia para la alimentación, el vestido, el aseo, el acostarse, la deambulación* (Dolto, 1984).

Se daban situaciones paradójales como las siguientes: mientras que algunos niños dormían con sus padres tomados de la mano de alguno de los progenitores o «prendidos a la teta» hasta etapas tardías de su desarrollo, era frecuente que sus madres le quitasen los pañales durante el día entre fines del primer año de vida y mitad del segundo.

La mamá de Daniela nos decía:

«A los 4 meses ya comía carne. Yo no quería cortársela muy chiquita como me decían, ni licuársela, ella sabía arreglárselas bien

para masticar (sic). A los 5 meses ya comía lo mismo que los demás porque no quería darle privilegios. Ella tenía habilidad para comer con las manos y se las arreglaba bien. A los 8 meses se sentaba en la sillita y comía con las manos mientras yo le daba de comer al más grande».

La modalidad del vínculo entre los padres y el niño le dificultaban a éste la relación con lo nuevo. Estos vínculos también formaban parte de las primeras improntas de las modalidades familiares frente a lo novedoso, a la modalidad de apropiación de estos objetos y a la modalidad de intercambios.

El no recurrir a ellos, produciendo los destetes de manera directa, sin mediación, denotaban, una vez más, las fuertes tendencias endogámicas de estas mujeres, con modalidades **expulsivas** pero siempre acompañadas de modalidades **retentivas**, que no propiciaban la preparación del terreno para la apertura a una **terceridad y para la incorporación de lo novedoso**.

Por lo demás, era recurrente en sus discursos la vivencia del afuera como peligroso. Tenían mucho miedo y temían por la seguridad de sus hijos. Es que algo en lo más profundo de su ser probablemente «les dijera» a estas mamás, que no habían perdido el juicio de realidad aunque sí sus enunciados identificatorios, que sus pequeños no estaban preparados para afrontar ese mundo extraño a lo familiar, mundo con el que ellas tenían serios conflictos y temores.

Veamos un ejemplo ilustrativo de las vivencias angustiantes de estas personas: la mamá de Jonathan nos decía:

«Créame Dra, yo creo que alguna maldición ha caído sobre los que vivimos cerca del arroyo. La semana pasada intentaron incendiar mi casa unos vecinos que estaban borrachos, salió mi hijo para ver qué pasaba y lo acuchillaron. Tuvieron que hacerle un ano «contra-natura» porque le perforaron los intestinos.

El viernes se ahogó un nene de 4 años en el arroyo y este fin de semana un padre con el hijo. No se qué nos está pasando, hay cosas que ya no entiendo».

Consideramos que este estado de permanente terror puede favorecer el incremento de la violencia primaria ejercida sobre el hijo, junto a la ausencia del padre o de su función debilitada.

Las castraciones parciales fallidas creaban inseguridad en los niños, quienes quedaban a merced de una violencia primaria excesiva por parte de sus madres. Y cuando llegaba el momento en el cual podrían disfrutar de la pulsión de dominio, al descubrir que eran capaces de transformar la realidad y transformarse (tan placentera para otros niños que descubren que pueden manejar su cuerpo, manipularlo por sí mismos, porque pueden dominar sus pulsiones), los niños a los cuales nos estamos refiriendo se volvían torpes, solían tener dificultades con sus cuerpos en el momento de adquirir cierta autonomía de éste con respecto a su madre. Fenómeno que intentaremos explicar de la siguiente manera: al quedar la madre como ese «todo», único referente, entre el niño y los objetos, el temor a perder su amor, el temor a su abandono, se transformaba en pánico. Eran capaces de entregarle aquello que su madre les demandaba, se trataba de la deambulación, del lenguaje o del pensamiento a cambio de asegurarse el amor materno, garantía de su supervivencia. Es en este aspecto que los objetos mediatizadores, cuando son adecuadamente ofrecidos, generan seguridad en cada nueva aventura en que el niño se embarca y que trae como corolario la paulatina independencia de éste con respecto a la instancia tutelar.

Un buen ejemplo es el caso de Luis, quien demoró hasta el 1,8 año para caminar. Su madre nos refería que siempre tenía temor de que se cayera, pero este temor enmascaraba la angustia que le ocasionaba la independencia que iba logrando su hijo al crecer, según pudimos inferir de las entrevistas.

Estas mamás tienen dificultad para aceptar la intervención paterna de interdicción, por lo que provocan *la reintegración de partes de su producto* como consecuencia del fracaso de la ley del incesto, con lo que quedan reforzadas las tendencias endogámicas.

Por todo lo expuesto, a la hora de construir «el contrato narcisista» (definido en la Introducción), los niños se encontraban sin enunciados identificatorios en el grupo agonizante de pertenencia, que fueran lo suficientemente fuertes y definidos, con adecuados niveles de certeza que posibilitaran su repetición por los miembros de ese grupo, lo que les ayudaría a efectuar identificaciones más consistentes.



## CONSIDERACIONES SOBRE LA FUNCIÓN PATERNA EN LOS NIÑOS CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

*La reproducción sexual va junta con otra reproducción: una transmisión, en la cual el principal mecanismo es la identificación del niño a sus padres (...). El sistema de parentesco se estructura en base a 3 ejes: la diferencia de los sexos, las diferencias generacionales y la dominancia masculina, mediante la cual se produce un lugar para designar la función simbólica paterna. (...) El padre es el primer soporte de la autoridad y de la ley y el tercero indispensable para la diferencia simbólica (...) Hay una continuidad poderosa en la transmisión cultural, de la cual todo ser humano se hace cargo y es sensible. Se trata de los ideales que reúnen a los miembros de una familia, de una comunidad, de una sociedad (...), surgen así ideales nuevos, originales, para responder a aspiraciones nuevas, forjadas en relación a aquellas que las precedieron. (...)*

*El padre debe reemplazar el deseo de muerte reprimido por el anhelo conciente de que su hijo llegue a ser, no aquel que le arranque de su lugar, sino aquel a quien se le da el derecho a ejercer una misma función en un tiempo futuro. El padre ejerce a través de su autoridad, su nombre, su ley, su rol de referencia, un derecho de herencia sobre estos dones para que se los legue a otro hijo. De esta manera anuncia la aceptación de su propia muerte (...) lo proyecta más rápidamente a un lugar de futuro sujeto. El narcisismo proyectado sobre su hijo se apoyará fundamentalmente en valores culturales. (Guy Rosolato)*

El primer comentario que nos hizo el padre de Gabriel fue:

«A Gabriel no le gusta la escuela, si es como su madre, nomás. En cambio a los hombres de la familia siempre nos gustó la escuela».

Los primeros dibujos de este niño, con problemas de aprendizaje, ponen en evidencia la rivalidad de Gabriel hacia su padre:

Gabriel: «El nene está enojado porque «el jefe» maneja el avión y no lo deja manejar a él».

Terapeuta: «¿y qué te parece que va a hacer el nene?».

Gabriel : «se va a encerrar en la casa con su hermana a escuchar música o va a ir preso porque «se castiga».

Podríamos suponer que el conflicto de Gabriel era el siguiente: quedaba prisionero en un encierro incestuoso a la vez que estaba imposibilitado de fantasear con atacar a su rival. El castigo que deseaba para el otro se le volvía imaginariamente en contra, castigándose. Gabriel quedaba sujetado en un «adentro» que le dificultaba la aprehensión de lo novedoso y la relación con sus pares, en un momento de su constitución psíquica en que debería haber superado este conflicto para poder aprender.

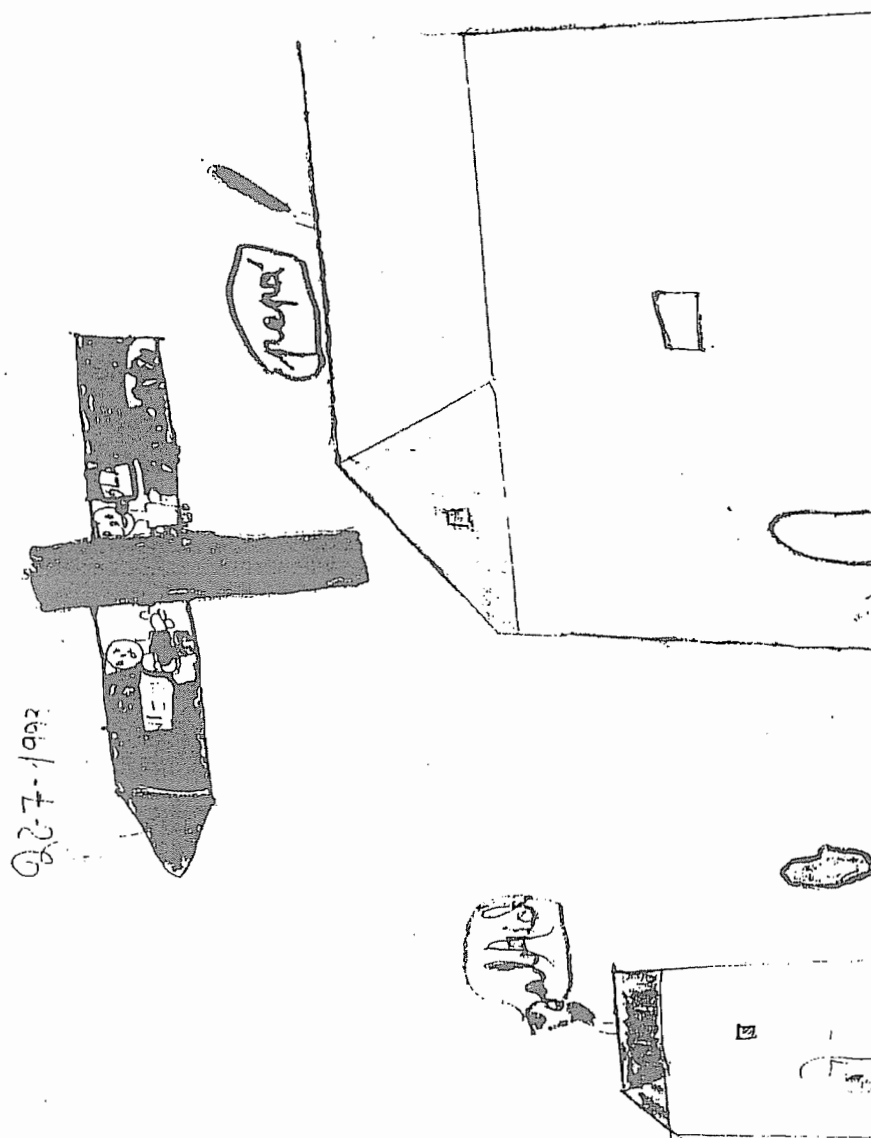
El papá de Gabriel refería sentirse «impotente» por la situación laboral que atravesaba desde hacía tiempo. Mientras que a su hijo mayor le puso su mismo nombre «para no cortar la tradición», delegó la elección del nombre de su hijo menor en la abuela materna. También delegó en su esposa todo el cuidado y responsabilidad en lo que respecta a la crianza de Gabriel, se confesaba cansado para hacerlo él mismo.

Durante un tiempo prolongado el tratamiento de Gabriel giró en torno a la búsqueda de una salida hacia «un afuera», en un intento de alejarse de la conflictiva edípica.

No obstante la depresión de su padre, la función paterna había marcado a Gabriel.

Este padre se aferraba todavía a un deseo: su pasión por la herrería artística. Consideraba que Gabriel había «heredado su gusto por las herramientas y manualidades» pero, a diferencia suya, no comprendía por qué su hijo desarmaba y abandonaba todo lo que empezaba.

Ocurría que Gabriel intentaba contruir un lugar que no podía sostener narcisísticamente. Cada intento de Gabriel de tomar los emblemas paternos caían «de sus torpes manos», expresión utilizada por su padre.



Se trataba de un padre que había fallado en la transmisión y el efecto que esto produjo resintió el potencial de desarrollo intelectual de Gabriel. Este hombre supo tener ideales políticos que motivaron el despido laboral; deseó ser ingeniero: se inscribió en una facultad privada porque sus horarios de trabajo no coincidían con los de la facultad pública. Al poco tiempo tuvo que abandonar porque no lo podía costear pero, además, porque le resultaba muy difícil el idioma inglés. «Yo considero que el inglés no es para los grandes, ¿quién puede aprenderlo?», agregó su esposa en una entrevista. También deseó «ser un artista en herrería, pero en la fábrica necesitaban soldados, no artistas, y cuando me despidieron tuve que hacer rejas para ganar unos pesos; así que nunca tuve el tiempo para dedicarme a la herrería como yo quería». «Ahora trabajo todo el día en el patio de mi casa pero cada vez vendo menos rejas; es que la gente no tiene plata, ¡es una impotencia la que siento!».

«Gabriel me pide que lo lleve a pescar, que le arregle la bicicleta, que juegue con él y yo no puedo, ¡qué voy a poder! no me da ganas de nada, así».

Gabriel tenía inscripción de un tercero, pero ¿cómo salir de su encierro y mirar hacia el lado del padre?, ¿cómo salir exitoso con identificaciones construidas con los emblemas paternos cuando su padre también se encontraba en un encierro y se consideraba fracasado con respecto a su proyecto de vida? Se había identificado con aspectos desvalorizados, con lo que él consideraba femenino, con el «no te metás, las cosas no salen como uno quiere», como solía decir su madre.

El padre de Luis le decía a su hijo con impaciencia: «apurate, ¿no ves que sos muy lerdo?». Efectivamente, Luis realizaba todas sus cosas con una exasperante lentitud. Su maestra se quejaba porque «era el último en terminar las tareas» y su madre porque siempre había que esperarlo.

Luis estaba marcado por el significativo **lerdo**.

Su padre trabajaba en un taller mecánico. Mantenía una relación de dependencia con su patrón, quien lo había ayudado como

«un verdadero padre» desde que él era chico. Ultimamente «las cosas en el taller andaban muy mal» y su patrón le había manifestado que, si la situación laboral continuaba así, iba a tener que despedirlo.

El papá de Luis tenía un proyecto largamente acariciado:

«Desde que supe que Luis sería un varón pensé que nuestra situación podía cambiar. Yo solo no puedo poner un taller pero con él sería distinto porque trabajaríamos juntos, todo quedaría en familia, ¿me comprende Ud?. Luis sería mi *socio compinche*, como éramos mi papá y yo antes de que él muriera».

Es probable que Luis fuera *lerdo* para no quedar aplastado por el imperativo paterno que resonaba dentro suyo como «crecí Luis, crecí rápido».

Luis poseía una habilidad manual que sabía utilizar creativamente. «Viene de mi familia», nos dijo su madre. «Mi hermano hace joyas y a mi me gusta hacer cuanto curso de manualidades encuentro por ahí. Hago cosas muy lindas, ¿sabe? También coso, vendo las prendas y con eso lo ayudo a mi marido».

De su padre, Luis había tomado los conocimientos sobre los motores.

«Cuando papá trabaja, yo miro cómo desarma los motores, me gusta ver cómo son por dentro».

Luis jugaba solo durante muchas horas por día. Sacaba motores de electrodomésticos en desuso con los que construía ingeniosos juguetes. «Algún día los voy a hacer yo a los motores» nos decía con un dejo de disconformidad porque por ahora sólo podía hacer juguetes con motores a pila.

En la primera entrevista que mantuvimos expresó con entusiasmo:

«¡Cuando sea grande voy a ser inventor!»

No cabía dudas de que Luis se había identificado con aspectos del padre muy valorados por él. Pero la posibilidad de parecerse a su padre fracasado (léase: no poder llevar a cabo un pro-

yecto propio) lo angustiaba hasta el punto de no querer crecer.

Tampoco se sujetaba a la normativa escolar por temor a quedar sometido a lo que él consideraba imposiciones de aquel que representara la autoridad.

Estas negativas le hacían peligrar el pase de grado y si bien poseía una inteligencia por encima de la media, sus producciones escolares resultaban muy pobres. También se empeñaba en darle apariencia de menor edad a su cuerpo frágil y delgado.

La función simbólica paterna fallaba en algún lugar; en efecto: ¿qué podía donar este papá que no podía pensar-se en un futuro otorgándole el lugar de padre a su hijo; lugar que, a su vez, él no pudo ocupar en relación con su padre, posicionado desde siempre como hijo y que seguía repitiendo en la actualidad con su patrón-papá. El deseo de muerte del padre reprimido (enunciado más arriba por Rosolato), era un deseo fallido en este hombre, en sus intentos de matar al padre en lo simbólico.

Una inversión de la función paterna se había operado en él: en vez de desear: .. *que su hijo llegue a ser, no aquél que lo arranque de su lugar, sino aquél a quien se le da el derecho a ejercer una misma función en un tiempo futuro* (Rosolato, 1995), el papá de Luis anhelaba un hermano menor, **un socio-compinche**, para que lo ayudara a llevar a cabo sus propios proyectos. Pero esto a Luis lo aterraba: ¿dónde quedarían sus propios proyectos de hombre adulto cuando creciera? Intentaba salvar del aniquilamiento a su subjetividad amenazada tomándose su tiempo para crecer. Tan intensos eran sus miedos que extendía esta conducta a todo tipo de actividades. Pero ni aun de este modo sorteaba la amenaza del imperativo paterno, pues algún día sería grande y tendría que enfrentar a su padre o sucumbir a sus deseos. Las dos alternativas le resultaban riesgosas. La salida que Luis encontró a este dilema fue que sería «inventor». Después de todo se sabía inteligente, y un inventor no depende de nadie, goza con su trabajo sin arriesgar la subjetividad.

Nos viene a la memoria otro pensamiento de Rosolato (1995) que dice lo siguiente:

*La interdicción que señala la diferencia generacional tiene la ventaja de colocar a la par a los individuos de la misma edad de acuerdo a un orden de atractivos y potencias sexuales semejantes, diferenciando las faaciones infantiles a la madre, cuya femeneidad está en declinación.*

Luis no congeniaba con su grupo de pares. Se quejaba de que sus compañeros eran unos «brutos», que les gustaban los juegos bruscos, que se burlaban de él y que le pegaban.

La sola idea de tener que competir, rivalizar con sus compañeros, se le hacía intolerable, por lo que corría el riesgo de *puerilizar*<sup>36</sup> (Doltó, 1984) las relaciones con sus semejantes. Prefería jugar solo, con sus invenciones, después de todo, así estaba más tranquilo, no corría riesgos y se divertía lo mismo. Pero lo cierto era que su YO se empobrecía cada vez más, consolidado en esta posición de no confrontación con el otro.

Tanto el padre de Ariel como el de Luis pertenecían al sector de nuevos pobres y padecían las consecuencias del descenso socio-económico. Como hemos analizado, esto producía efectos sobre sus hijos, quienes habían inscripto la función paterna, más o menos fallida, pero presente al fin, en la estructuración de su psiquismo, como en la mayoría de los niños de la muestra pertenecientes a este sector social. Recordemos que a medida que pasaba el tiempo esta función también se fue deteriorando y los niños de este sector social llegaron a tener fallas simbólicas tan importantes como las de la mayoría de los niños del sector de pobres estructurales.

En este último sector es común que los padres se ausenten y la función paterna la cumpla un tío o un abuelo materno, cuando no, el sacerdote o Ministro, según la religión a la que adscriba la madre. También es frecuente que los niños no conozcan quien es su padre o, en su defecto, no mantengan ningún trato con éste, a veces ni siquiera el saludo. Estas modalidades suelen acarrear dificultades en las identificaciones del niño con los emblemas de la cultura.

La responsabilidad y sobrecarga de las mujeres es doble: «Debo hacer de madre y de padre», se quejaba la mamá de Jessica como

otras tantas mamás. Estas mujeres, angustiadas por su soledad y el tormento cotidiano de tener que procurar la alimentación para sus numerosos hijos, recurrían a instituciones religiosas u otras, en busca de ayuda material y espiritual. Por ejemplo la madre de Pablo, cuando se resignó a que su marido no les podía garantizar el alimento diario para ella y sus hijos, comenzó a concurrir a un templo de «Testigos de Jehová» y Pablo encontró en el Ministro a un Sustituto de la función paterna. Algo similar ocurrió con Guillermo, cuyo padre no pudo inscribir esta función en su hijo dadas las perturbaciones psíquicas que padecía. Al cabo de seis años de tratamiento psicoterapéutico, Guillermo, imprevistamente, nos dijo: «Ahora soy monaguillo. Lo ayudo al *Padre* todos los domingos cuando da misa». Posteriormente, Guillermo llegó a pasar gran parte del día con el *Padre* ayudándolo en otros trabajos que éste le encargaba y hasta jugaban juntos al fútbol con otros niños del barrio.

Frecuentemente, el derecho a la filiación le es negado a estos niños por sus padres biológicos. La mamá de Jessica aseveraba que ella no necesitaba a nadie que mantuviera a sus hijos: «Yo me las puedo arreglar sola haciendo de padre y de madre». No disimulaba al hablar, su enojo con el padre de sus cinco hijos que nunca los reconoció como suyos. Fue por indignación que esta madre les había dicho a sus hijos que su padre había muerto, ocultándoles el hecho de que vivía a unas pocas cuadras de su casa.

Sus dos hijas menores, Jessica (5) y Nancy (4), eran niñas desnutridas, de baja estatura para su edad, pero, mientras que Nancy era una niña alegre y vivaz, Jessica, de aspecto esmirriado, presentaba un mutismo desde los tres años de edad. Ambas tenían fallas importantes en su constitución psíquica, pero las de Jessica revestían mayor gravedad. Nancy había encontrado un sustituto de la función paterna en el esposo de su maestra jardinera. Se trataba de un matrimonio que no podía tener hijos y que viendo la precariedad de las condiciones de vida de la niña, decidieron que el esposo la apadrinara. La llevaban con ellos los fines de semana, le compraban ropa y «él le hace de padre», nos comentaba su maes-

tra. Jessica, en cambio, había quedado totalmente expuesta a la violentación de una madre que se aferraba a esta hija como lo haría con un salvavidas en medio de una tormenta marítima.

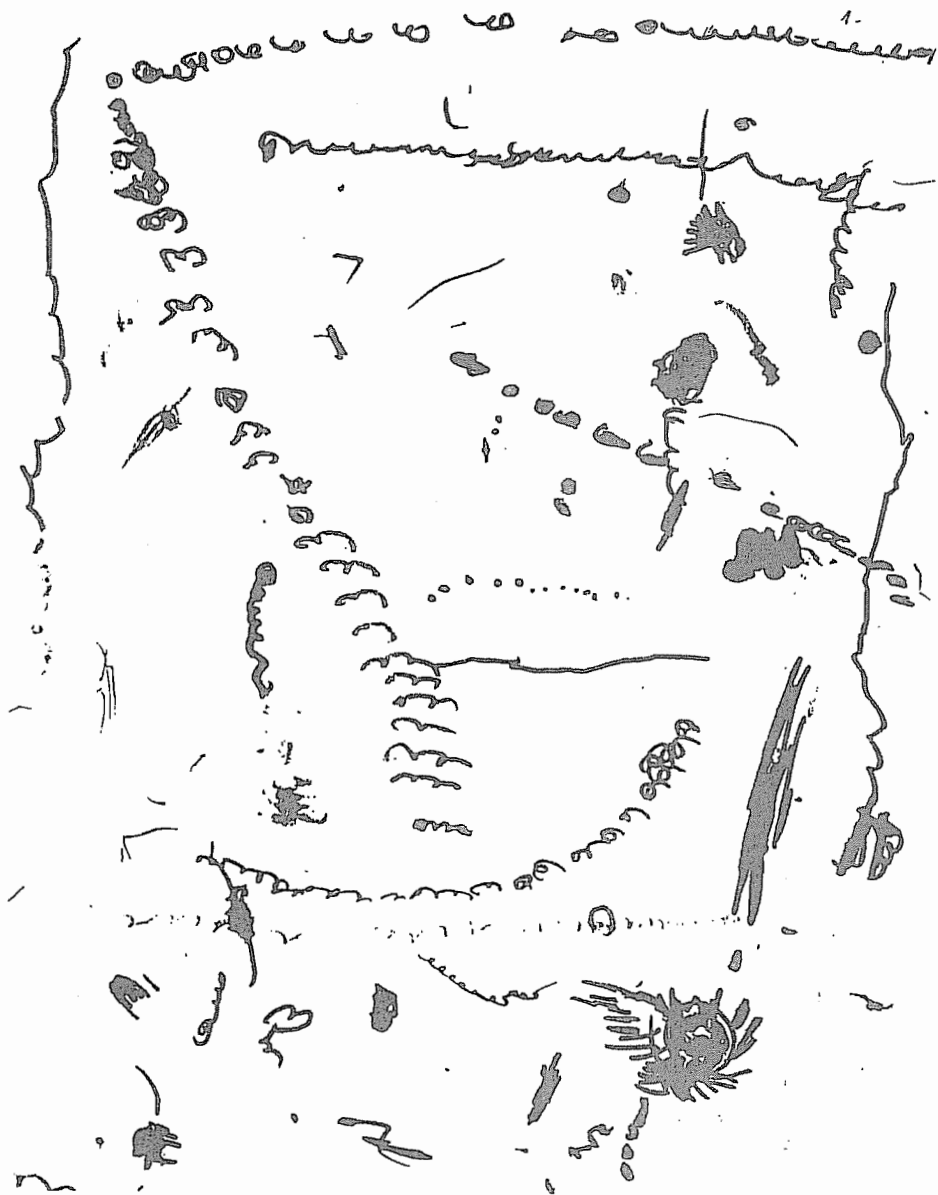
En la primera entrevista, Jessica trajo una hoja de papel con un gran garabato hecho con distintos colores. Sobre éste se podía observar el esbozo de una casa y en el techo una figura humana que la niña identificó como un hombre. El garabato lo había realizado ella pero el dibujo era de su hermana. Durante varios meses trabajaríamos el lugar que Jessica denominaba «de mandadera de Nancy». Todo el dibujo parecía tratarse de un gran interrogante sobre la figura de ese hombre ubicado encima del techo de una casa dibujada sobre un garabato: pregunta sobre el enigma del padre, por su función ausente, por su presencia física desmentida por la madre. Preguntas que solamente Nancy se encontraba en condiciones de formularnos. En realidad, ella era la niña que nos fue derivada por la maestra jardinera, pero cuando efectuamos entrevistas familiares decidimos tratar a Jessica porque consideramos que se encontraba en mayor riesgo psicológico. Fue entonces que su hermana se las ingenió para hacernos llegar sus interrogantes que trabajaríamos luego, cuando Jessica se fuera a vivir a otra ciudad y Nancy comenzara su psicoterapia con nosotros.

En el caso de Jazmine (7), su padre, hombre grande y robusto, ejeraa con sus hijas la función de una mamá sustituta. Su esposa nos decía:

«Como es tan grandote y gordo lo mando a dormir a la cucheta de Jazmine y ella duerme conmigo. No tengo otra cama, por eso dormimos juntas.»

Jazmine siguió siendo, en la fantasía de su madre, eso desconocido para su madre que cuando iba a nacer «no se sabía qué cosa era» (porque estaba colocada detrás de su hermana gemela), sólo que ahora lo que esta mujer no alcanzaba a comprender eran las extrañas conductas de su hija.

Cuando Jazmine entró por primera vez al consultorio lo hizo de tal modo que al caminar se bamboleaba para los costados a la vez que hacia muecas imitando a un mono. La primera impresión



que nos causó fue la de una niña que se sentía deshumanizada, que actuaba la fantasía aterradora de aquello inexplicable para su madre.

Anteriormente relatamos que Jazmine sólo hacía la mímica de alguien que habla y lo mismo hacía con la escritura (no imitaba los movimientos de cualquier persona sino los de su hermana).

Su padre, con características muy infantiles, renegaba, como su mujer, de las diferencias. Una vez nos dijo:

«En mi familia somos como indios, todos iguales. Nos ayudamos entre todos como si fuéramos uno solo». La mamá de Jazmine, a su vez, nos decía afligida: «Las *melli* son tan iguales que ahora que ella (señalando a Jazmine) perdió el arito, no se cómo las voy a diferenciar».

En el discurso de estos padres no aparecía ningún intersticio por el que algo de la transmisión cultural pudiera filtrarse.

La madre de Jazmine tenía su mirada anclada en sus dos hijas a quienes no podía discriminar y su marido no había podido intervenir entre madre e hijas. Se trataba de una mamá que reintegraba parte de su producto, a tal punto que Jazmine era incapaz de constituir una subjetividad y se autopercibía como no humanizada.

Los padres, como «no sabían qué cosa iba a nacer» no tenían pensado nombre para Jazmine. El pediatra la llamó Ester. A los pocos días el papá fue a anotar a las mellizas en el Registro Civil, pero se olvidó de los nombres que su mujer le había encomendado. Una tía paterna le escribió una carta desde Buenos Aires sugiriéndole nombres, y con éstos escritos en un papel, el padre de las niñas las inscribió. Desde entonces se llamaría Jazmine en vez de Ester. Su madre no recordaba el segundo nombre de la niña. Como era analfabeta nos lo trajo por escrito. Mientras nos contaba la historia del nombre, Jazmine fue al pizarrón y lo llenó de inconfundibles «E» que no supo reconocer luego. Este hecho llamó nuestra atención, más aún, porque habíamos visto a Jazmine realizar el gesto de escribir pero era incapaz de esbozar una letra o palabra, ¿esa «E» tenía relación con el primer nombre recibido?, ¿qué le impedía escribir?

Jazmine era un gran interrogante para nosotros, ¿sería posible que el pediatra que la trajo al mundo y la siguiera atendiendo durante su infancia, hubiera dejado inscripciones en el psiquismo de esta niña.?

Observamos que la función de interdicción de la Ley del Incesto, de donante, de linaje, frecuentemente no era ejercida por el padre biológico de los niños del sector social más carenciado, a la vez que parecía debilitarse con el agravamiento de las condiciones socio-económicas en ambos grupos sociales.

No obstante, en la gran mayoría de los casos no se trataba de niños psicóticos, aunque muchos padecían perturbaciones importantes.

En estos casos había que buscar la función paterna en otra parte: ¿el «Padre» de la iglesia católica?, ¿el Ministro de la «Escuelita de Dios»? ¿en las mismas madres que cumplían ambas funciones sostenidas por el grupo de pertenencia?

Existían grandes diferencias entre las madres de los niños que presentaban problemas de aprendizaje con trastornos en la simbolización, y aquellos que, ante una situación familiar similar, pero con otros recursos, no tenían dificultades para simbolizar.

Recordemos el caso de Francisco, niño con éxito escolar, y sus diferencias en el discurso de su madre con respecto al discurso de las madres de los niños con problemas de aprendizaje.

Se trataba de una mujer que se encontraba en una posición **deseante** con respecto a su marido. Este dato nos resultó relevante, pues no ocurría lo mismo con las mamás de los niños con dificultades. Estas presentaban, por lo general, una sexualidad infantil.

El test proyectivo CAT que le administramos a Francisco nos permitió interpretar los sentimientos ambivalentes que tenía este niño atravesado por la dramática edípica. Un niño que se había podido identificar con emblemas valiosos de su padre inteligente

-en el decir de su madre- poseído por intensos sentimientos de rivalidad hacia él, pero que aceptaba su indefensión frente a este hombre adulto. Eso tranquilizaba a Francisco, saber que su

deseo reprimido de matar a su padre no podía llevarlo a cabo. Por otro lado, su padre aparecía como protegiéndolo de las amenazas del mundo a la vez que intercedía entre el niño y su madre. Los efectos que produjo este padre que, si bien estaba ausente durante períodos prolongados, ejercía la función paterna, es que el niño podía establecer relaciones sólidas con una singularidad que lo caracterizaba por la seguridad con que «se plantaba» frente al otro.

Su madre pudo amarlo, sin dejar de amar a su esposo, cosa que no ocurría con frecuencia con otras mamás que se erigían como «el todo» para sus hijos.

En el caso de Francisco, sus potencialidades intelectuales radicaban, en gran medida, en la apertura hacia una terceridad con que su madre, gozosamente, había permitido que la función del padre produjera inscripciones en el psiquismo del niño.

Finalizaremos esta temática con la siguiente cita de Rosolato:

*Toda la transmisión no consiste únicamente en la repetición ciega y sostenimiento de las costumbres, sino que además tiene efecto sobre el potencial de desarrollo, de cambios, de invenciones y descubrimientos.*

*Esta evolución que se añade a la dicha por los padres, es formulada como una vinculación desconocida, sostenida por «objetos en perspectiva», que son ideales en tanto que proyectos para un futuro: ellos constituyen el sentido de la vida.*

## CONCLUSIONES A MODO DE SÍNTESIS

Luego de finalizar este trabajo, creemos necesario reflexionar sobre algunas premisas de las cuales partimos, algunas de las cuales no se cumplieron, al menos bajo la forma en que las pensábamos en un inicio.

Creíamos, por ejemplo, que el fracaso escolar se trataría de un síntoma social, producido por el «choque» entre culturas diferentes, mediante el cual los niños denunciaban, *transgresoramente*, la falta de normativas sociales claras, dado que una de las mayores dificultades en el aprendizaje consistía en la comprensión e incorporación del código de la lecto-escritura.

Y no es que consideremos que esto no ocurra, sólo que de acuerdo a lo que hemos podido investigar, es probable que este supuesto pueda aplicarse a sectores sociales más pudientes, en los cuales los niños todavía pueden «rebelarse» ante un cierto estado anómico que los confunde y los deja sin referentes precisos. En los niños de la muestra sólo encontramos dos casos con estas características.

Para enunciar lo anterior nos apoyábamos en la categorización de problemas de aprendizaje reactivos planteado por Alicia Fernández, quien los diferencia de los problemas-síntomas porque aquéllos denunciarían las fallas del sistema educativo, mientras que estos últimos estarían vinculados a un *atrape* del deseo del sujeto en relación con su historia singular.

Sin embargo, los niños de la muestra, aquellos que pertenecían a los sectores sociales más carenciados, parecerían responder a otras características.

Se trataba de los niños que hemos denominado **desnutridos escolares** que, a nuestro juicio, no **chocan**, rebelándose contra otra cultura que les es impuesta. A lo largo de este trabajo hemos

podido inferir que estos niños *habían sucumbido* al intento de incorporarse a la cultura hegemónica. *Se sentían derrotados; tenían una resignación pasiva. Su imaginario quedaba atrapado en una captura especular con sus docentes de turno, que hacía que tanto unos como otros tuvieran el convencimiento pleno de que, efectivamente, estos niños «no podían», «no alcanzaban», entendiendo con estas expresiones que estos no poseían recursos intelectuales y/o culturales para desempeñarse exitosamente en la escuela. Estos supuestos motivaban que muchos niños fueran derivados a una escuela especial.*

EL DESNUTRIDO ESCOLAR, EN CONSECUENCIA, SE ENCUENTRA EN RIESGO NO SÓLO ESCOLAR SINO TAMBIÉN SOCIAL.

Si pensamos en el término «choque», éste supone aspectos defensivos y transgresores que podrían indicar el estado de denuncia del síntoma del no aprender, aunque este posicionamiento del sujeto implique una renuncia como señalara Sara Pain (1973). Es en este punto que nos interesa marcar las diferencias entre un niño con estas características y el «desnutrido escolar». Este último no puede defenderse y mucho menos transgredir una normativa propia de una cultura que desconoce y que además no comprende (hemos observado con asombro, que algunos niños tildados de transgresores por sus docentes, en realidad no tenían internalizadas las pautas regladas de la institución). Sus parámetros con respecto a las reglas eran otros, y la escuela nos les había dado tiempo para que interiorizaran las nuevas reglas (tan rápido y taxativo había sido el diagnóstico realizado por los docentes).

Otra consideración importante es la relacionada con las indicaciones terapéuticas que suelen efectuarse con estos niños. Es frecuente que los «desnutridos escolares» sean derivados para que se les efectúe un psicodiagnóstico y psicoterapia. Entendemos que estas actitudes de los docentes o profesionales de la salud no

se realizan sin efectos iatrogénicos para estos niños.

Si el fracaso no viene de larga data suele ser beneficioso para los «desnutridos escolares» otorgarles un dispositivo pedagógico que les permita re-significar el espacio de aprendizaje como un espacio del que pueden apropiarse, centrando el trabajo en lo que tienen y pueden hacer. Se trata de un espacio que posibilita al niño recuperar la confianza en sí mismo. Hemos encontrado que estos niños tenían heridas narcisísticas que le acarrearán retracciones libidinales en su YO. Estos casos nos enseñaron mucho, generando en nosotros interrogantes que no nos habíamos planteado hasta entonces, ¿qué docente o psicólogo no ha tenido delante de sí un niño de mirada esquiva, cabizbajo, con el que resulta muy difícil comunicarse, sencillamente porque no habla y rehuye nuestra mirada, temeroso de que repitamos con él aquella violencia simbólica que le produjo este sufrimiento y fracaso, sea por factores histórico-afectivos o por algún exceso de la función docente?

Este dispositivo es un espacio enriquecedor de las potencialidades de los niños que busca rescatar la imagen de sí construida y que han perdido. La observación y el trabajo con estos niños nos han llevado a desarrollar el concepto de contenidos autorreferenciales.

Los **contenidos autorreferenciales**, transversales, son aquellos relacionados con temas que permiten que los niños realicen autorreferencias, como modo de proyectar «algo» de lo de ellos en el nuevo conocimiento, para que éste no caiga en el vacío por resultarles tan desconocido.

Cuando de culturas diferentes se trata, es importante cuidar este aspecto para evitar los «corto-circuitos» que mencionamos en el trabajo (el ejemplo de Marcelo es ilustrativo).

Con este dispositivo grupal se busca que, al re-encontrarse en un espacio escolar, los niños prosigan con la construcción de su proyecto identitario, suspendido/quebrado cuando algún docente, a través del ejercicio de su función, o la institución lo ha violentado.

Los niños con problemas de aprendizaje comprometen su sub-

jetividad y el deseo de aprender y muchas veces se encuentran afectadas sus estructuras cognitivas. Sea por la primer causa o por ambas, la producción simbólica<sup>57</sup> de estos niños suele ser pobre.

Al iniciar este trabajo, partimos de algunos supuestos que nos permitieron dar cuenta de las posibles articulaciones entre los factores históricos-objetivos y su imbrincación con los factores subjetivos. Estos sirvieron de brújula orientadora a lo largo de la investigación.

Los niños con problemas de aprendizaje que pertenecían a sectores sociales en proceso de pauperización eran muy sensibles a los cambios (mudanzas, nuevos trabajos de los padres, el cambio de lugar donde los atendíamos). Era llamativa la inquietud y ansiedad que les ocasionaba la más mínima modificación de su cotidianidad.

El pasaje del YO Ideal al Ideal del YO les resultaba harto dificultoso, probablemente porque les había tocado vivir en un grupo social que no conservaba las más mínimas garantías de estabilidad. Estos niños se encontraban en un proceso de progresivas pérdidas de sus enunciados identificatorios de origen. Las observaciones continuas de estos casos actuaron como una luz roja, de alerta, para nuestro trabajo; lo que nos llevó a realzar con énfasis la importancia de los postulados de origen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que son los pilares sobre los cuales el niño puede dar un salto entre lo conocido y lo no conocido.

Por otro lado nos volvimos mucho más cautos en el abordaje diagnóstico y terapéutico dada la vulnerabilidad de su YO con lábiles soportes identificatorios.

Las funciones materna y paterna eran ejercidas con fallas importantes que dificultaban en el niño los procesos de constitución psíquica.

Quizás, uno de los aspectos más notorios de estas fallas lo constituían las dificultades de estos padres para anticipar «el hijo por tener»<sup>58</sup> y proyectarlo hacia un futuro. Sumidos en una vorágine de pérdidas, estas dos funciones fallidas se traducían en sus hijos en alteraciones témporo-espaciales y dificultades para pen-

sar junto a una endeble constitución de la estructura narcisista.

Era frecuente observar cómo estas madres eran «arrojadas» hacia sus hijos, sin un marido o sustituto que cumpliera con la función paterna de sostén de la función materna a la vez que de corte entre ella y su hijo. Asustadas del «afuera» que las había olvidado y en el cual ya no se podían re-conocerse como miembros pertenecientes a un conjunto social dado, se «pegaban», temerosas, a sus hijos con demandas que aplastaban el deseo de ese hijo-sujeto, con modalidades de relación predominantemente autoconservativas para con éstos. De esta manera el hijo corría el riesgo de quedar posicionado como objeto colmante para su madre. A estos niños les resultaba muy difícil realizar el pasaje hacia una posición activa de sujeto deseante.

El pasaje de lo «familiar» a lo «extra-familiar» se encontraba obstaculizado. Esta dificultad es común a todos los niños con problemas de aprendizaje, se trate de este sector social o de otros. No obstante, encontrábamos diferencias de consideración en los niños de la categoría de los «nuevos pobres», dada la fragilidad de su YO en constitución. Tanto en éstos, como en los niños que pertenecían al sector de «pobres estructurales», el «afuera» era vivenciado por ellos y por sus padres como peligroso, amenazante. Creemos que es posible que exista una relación entre estos miedos, al menos en parte, y una sociedad que ha abandonado a estas familias, reactivando en ellas fuertes sentimientos de desamparo y abandono que les «vuelven» desde el afuera como algo del orden de lo siniestro, acompañado, a veces, de fantasías de catástrofe.

Se trata de sujetos avasallados en su identidad pues «ya nada es como era», como decía una mujer.

Los niños pertenecientes al grupo de «pobres estructurales» poseían más dificultades para **anticipar** que los otros niños. Esta característica, común a todos ellos, llamó nuestra atención. Interpretamos que es posible que ante las urgencias que tienen que resolver para sobrevivir, esta función, más que encontrarse fallida, sea una función inoperante para ellos.

Sea cual fuese la causa, la vida los llevaba a la rastra, sin que pudieran encontrar recursos para detenerse a pensar y planificar sus destinos. Por ejemplo, algo que resultó sorprendente es que las mamás de la muestra, casi en su totalidad, fueron sorprendidas en sus embarazos por la mirada de otros que los «percibieron» antes que ellas, a pesar de que algunas se encontraban con varios meses de embarazo en curso.

Muchos de estos niños no fueron proyectados y, cuando nacieron, activaron en sus madres fantasías de catástrofe, vampíricas, mortíferas. Vinieron a aumentar las penurias familiares y los esfuerzos libidinales de unos padres con pocas reservas por el desgaste narcisístico producido por su conflictiva relación con la sociedad.

No obstante, queremos hacer una salvedad: no todas las madres reaccionaban de la misma manera. Hemos encontrado en las madres de niños que no tienen problemas de aprendizaje, discursos que se refieren a sus hijos como sujetos deseantes (lo que se encuentra muy destacado en el discurso de la mamá de Francisco, a pesar de vivir las mismas circunstancias penosas que la madre de niños con problemas de aprendizaje. Esta observación reviste gran importancia porque muestra que aunque las condiciones objetivas son importantísimas para la constitución del psiquismo, no son determinantes por sí mismas. En dicha constitución se juegan las vicisitudes del deseo y la historia de cada sujeto que permiten que, imbricadas con las condiciones objetivas, advengan subjetividades singulares.

Otro hecho relevante que hemos observado en las madres de niños con problemas de aprendizaje se vincula con la particular modalidad con que se relacionan con sus hijos sin valerse de «objetos mediatizadores», cuya función consistiría en actuar como soportes brindando un tiempo de espera entre los objetos a conocer y lo conocido. Interceden entre el objeto que la madre presenta a su hijo y ésta, a la vez que atenúan los pasajes de los sucesivos destetes.

De manera indirecta esta actitud de las madres se relacionaba

con la dificultad que tenían para favorecer en sus hijos los procesos psíquicos habilitadores a la inclusión de un tercero.

En los niños sin problemas de aprendizaje, por el contrario, la referencia a un tercero estuvo siempre presente en el discurso de las madres. Se trataba de madres que se relacionaban con sus hijos valiéndose de numerosos «objetos mediatizadores» que ayudan al bebé a libidinizar los logros adquiridos, modalidad que fue trasladada posteriormente a las situaciones de aprendizaje por los niños (en este sentido la mamá de Francisco, que «le escribía y hablaba» de sus angustias a su cuaderno, es un hermoso ejemplo de lo que intentamos decir respecto de los objetos mediatizadores). En el discurso de los padres estos niños eran pensados prospectivamente en un futuro lejano, eran «hablados» en su ser de sujetos deseantes.

En los niños con problemas de aprendizaje el modo en que les eran presentados los objetos nuevos dejaban sus marcas en el niño. Estos quedaban colocados frente a lo novedoso sin mediación alguna, ya que estas primeras improntas estaban teñidas de un exceso de violencia; allí donde debió primar el placer por los nuevos logros, sólo apareció un imperativo por parte de la madre que no contemplaba las reales posibilidades del niño. Ocurría, a veces, que éste ni siquiera poseía la madurez neurológica para cumplir con las exigencias de una madre que «no podía esperarlo» en los tiempos y formas que éste demandaba o requería (hacemos esta discriminación porque muchos niños inhibieron la demanda mientras que en otros no hubo lugar para que ésta se instale).

Por lo demás, fue muy notoria la función paterna fallida en los padres de los niños con problemas de aprendizaje, especialmente la falta de la imagen de un padre protector, que se encontraba ausente en casi todos los niños de la muestra.

Como ya hemos dicho, la función paterna posibilita el despliegue de potencialidades creativas cuando está presente y, a través de ella el niño incorpora los emblemas de la cultura. Incide en el ordenamiento simbólico del mundo. De lo que se desprende que los quiebres de la producción simbólica tiene una estrecha relación con esta función.



Sintetizando, los niños con problemas de aprendizaje presentaban fallas simbólicas que les impedían frente a lo novedoso, incorporar el conocimiento re-significándolo al interior de su historia a partir de sentidos posibles que ésta les pudiera otorgar. Solíamos encontrar en estos niños significados cristalizados del no aprender inclusive los modos de asimilar lo nuevo, rigidizados por las modalidades acuñadas desde épocas tempranas en el seno de las relaciones primarias, se veían afectados por la restricción intelectual provocada por temores, prohibiciones y falta de autorización gozosa, por parte de los padres, que no habilitaban de este modo a sus hijos para la incorporación de lo novedoso.

Algunos temas que quedaron planteados como para seguir trabajando fueron:

- El trabajo con grupo de madres, que por razones de tiempo y espacio, no desarrollamos en el presente informe. Este trabajo nos pareció de incalculable valor en el tratamiento de los niños con problemas de aprendizaje. Brindarles este espacio a estas mujeres, que están invadidas por intensas angustias, las ayuda a confrontar sus situaciones de carencias afectivas y sociales, los conflictos que mantienen con la sociedad y con sus hijos, a la vez que les sirve de sostén cuando sus hijos comienzan a independizarse, evitando los derrumbes narcisistas. Precisamente, este último peligro está siempre presente en los tratamientos de niños, pero en el caso de estas mamás con su identidad tan vulnerada, el peligro es aún mayor.
- La imbrincada relación entre los sistemas de pensamiento, lenguaje y subjetividad, elementos que generan la producción simbólica en el niño, se halla tan alterada y deficitaria en los niños de la muestra que hemos pensado en tomar este tema para una próxima investigación.

Hemos intentado documentar a lo largo de esta investigación, que los niños que no aprenden por factores histórico-afectivos o

por déficits del sistema educativo, pueden ser ayudados en el proceso de constitución de un pensamiento relativamente autónomo desde un posicionamiento docente que permita el despliegue de las potencialidades de los niños, a partir de re-considerar el modo en que se posicionan desde su práctica cotidiana.

Deseamos que este escrito les sea de utilidad a aquellos docentes que, pese a las condiciones adversas en que se enmarca su trabajo, se empeñan en mejorar y transformar sus prácticas concientes de la importancia de su rol potencialmente transformador en esta sociedad en crisis.

## BIBLIOGRAFÍA:

- Achilli, Elena: «Práctica docente y diversidad cultural». Horno Sapiens. Rosario. 1996.
- Ageno, Raúl, Colussi, G. (Comp.): «El sujeto del aprendizaje en la institución escolar». Horno Sapiens. Rosario. 1997.
- Argumedo, Alcira: «Los silencios y las voces en América Latina». Ediciones Colihue S.R.L. Ediciones del Pensamiento Nacional 1996.
- Asunción Freitas, M. T.: «El pensamiento de Vigotsky y Bajtin en Brasil». Papyrus Ed. Brasil 1994
- Aulagnier, Piera: «La violencia de la interpretación». Amorrortu. Buenos Aires. 1975.
- Ibidem: «Un intérprete en Busca de Sentido». Siglo XXI Buenos Aires 1994.  
ibidem «El aprendiz de historiador y el maestro brujo». Amorrortu. Buenos Aires. 1984
- Baraldi, Clemencia y otros: «Aprender: la aventura de soportar el equívoco». Homo Sapiens. Rosario 1992.
- Bleichmar, Silvia: «La fundación de los Inconciente». Buenos Aires. Amorrortu. 1993
- Ibidem: «En los Orígenes del Sujeto Psíquico». Amorrortu. Buenos Aires. 1986
- Bourdieu, Pierre: «Cosas Dichas» Ed Gedisa. Paris. 1987
- Castoriadis, Cornelius: «La institución imaginaria de la sociedad». Tusquets Ed. 1993
- Castorina José y Kaplán C.: «La inteligencia escolarizada» en Rev de Instit. de Investigaciones en Ciencias de la Educación. UBA. No7. 1995.
- Cordié, Annie: «Los retrasados existen» Nueva Visión Madrid 1
- De la Cruz, Monserrat: «Las representaciones sobre los alumnos» en Rev. de Psicología «Ensayos y Experiencias». No 19. 1997
- Ibidem: «Recursos Cognitivos en Sectores Sociales Marginales: ¿Huellas del Bricoleur?» En «Cuando el Aprendizaje es un Problema». Comp. S. Schlemenson.
- Doltó, Françoise: «Los niños y su derecho a la verdad.» Ed Atlántida.
- Ibidem: «La Imagen Inconciente del Cuerpo». Paidós. España. 1984
- Fernández Alicia: «La Inteligencia Atrapada». Nueva Visión. Buenos Aires 1987.
- Freud, Sigmund: «Esquemas de Psicoanálisis». Santiago Rueda Editores.

Buenos Aires.

- Ibidem: «El YO y el Ello» en «Psicología de las masas y análisis del YO».
- Ibidem: «Introducción al Narcisismo».
- Gialdino Irene Vasilachis de: «Métodos cualitativos I» Centro Editor de América Latina. 1992.
- Green André: «El lenguaje en el Psicoanálisis» Amorrortu. Buenos Aires 1995.
- Hornstein Luis «La sublimación: un destino de la pulsión?». Trabajo leído en el Colegio de Psicólogos de Rosario. 1988.
- Hornstein, L. y otros. «Cuerpo, Historia e Interpretación». Buenos Aires. Paidós. 1991.
- Janin, Beatriz: «Ética y constitución subjetiva» en Actas del IX Congreso Metropolitano de Psicología «Niñez y adolescencia, hoy». Buenos Aires. 1997.
- Kordon, D. y otros: «La impunidad». Ed. Sudamericana. Buenos Aires 1995
- Kristeva Julia: «Las nuevas Enfermedades del Alma». Ed Cátedra. Madrid. 1995
- Laplanche, J: «La sublimación. Problemáticas III». Amorrortu. 1987.
- Legendre, Pierre: «El amor del censor». Anagrama. Paris 1974.
- Lorenzer, Alfred: «Sobre el objeto de l psicoanálisis: Lenguaje e Interacción» Amorrortu. 1973
- Mannoni, Maud: «El Psiquiatra, Su Loco y El Psicoanálisis». Ed XXI 1977.
- Ibidem: «Amor, odio, separación». Nueva Visión. Buenos Aires. 1993.
- Martinic, Sergio: «Saber popular e identidad» en «Saber popular y educación en América latina» de Hernández y otros. Ed Búsqueda. CEAL 1985.
- Nasio, Juan. «Enseñanza de siete conceptos cruciales del Psicoanálisis». 1986
- Pain, Sara: «Psicoterapia por el Arte». Nueva Visión. BsAs. 1994
- Ibidem: «Estructuras inconcientes del pensamiento». «La función de la ignorancia I». Nueva Visión Argentina. 1979.
- Ibidem: «La génesis del inconciente». «La función de la ignorancia II». Nueva Visión. 1985
- Percia, Marcelo: «Notas para pensar lo grupal». Bs. As. Nueva Visión. 1994.
- Schlemenson, Silvia: Proyecto «Programa de desarrollo del lenguaje en la infancia» Convenio UBA-Unicef y otras universidades argentinas. Responsable coordinadora de Universidad de Rosario: Inés C

Rosbaco.

- Ibidem: «El aprendizaje: un encuentro de sentidos». Kapelusz 1996.
- Ibidem (comp.): «Cuando el aprendizaje es un problema». Miño y Dávila. Buenos Aires. 1995.
- Ibidem (comp): «El tratamiento grupal en la clínica psicopedagógica». Miño y Dávila. Bs. As. 1997.
- S. Schlemenson: directora de/Proyecto «la incidencia de los aspectos histórico-afectivos en la construcción del conocimiento». UBA. 1994-1995.
- Ibidem: Directora del Proyecto «La producción simbólica en niños con problemas de aprendizajes». UBA. 1993-1995.
- Rodulfo, Marisa «El niño del dibujo». Paidós Argentina. 1992.
- Rodulfo, Ricardo: «El niño y el significante». Paidós. Argentina. 1989.
- Ibidem: «Estudios Clínicos». Paidós Argentina. 1992.
- Ibidem: «Trastornos narcisistas no psicóticos». Paidós. Argentina. 1995.
- Rodulfo, R y otros: «Pagar de más». Paidós Argentina.
- Rosbaco, Inés y otros: «La escuela compartida. Una experiencia con docentes en zonas carenciadas de la ciudad de Rosario». Homo Sapiens. Rosario. 1999.
- Rosbaco, Inés C.: «El niño en riesgo escolar» Publicado en Revista de la Facultad de Psicología. No 1 Ed. UNR 1998.
- Ibidem: Proyecto de investigación: «El Niño que no Aprende ron Síntomatología Neurótica: Un posible abordaje» Informe final CIUNR 1996-1997
- Ibidem: «La escuela como diversificadora de sentidos del aprendizaje» en Rev. «Aprendizaje Hoy». N° 1. 1998 Traducido al portugués en la Revista de FA PA (Facultad Portoallegrense de Psicopedagogía) «Ciencia y Letras». No 24, 1998.
- Rosolato, Guy: «Pour une Psychanalyse aexploratrice dans la Culture». Ed.PVF. Biblioteque de Psychanalyse. 1995.
- Tollo, Miguel A. «Crisis social, Estado, poder y subjetividad» en IX Congreso Metropolitano de Psicología». Actas 1997.
- Winnicott, D.: «Realidad y juego». Gedisa. Barcelona. 1971.

## NOTAS

1. Comenzamos nuestro trabajo con niños pertenecientes al sector social de nuevos pobres (sectores de clase media baja que han hecho un acelerado descenso en la escala social, pasando a engrosar la base de la pirámide social) y de pobres estructurales. Con respecto a estos últimos podemos considerar dos subgrupos, ambos con necesidades básicas insatisfechas (de acuerdo al INDEC, 1990). Se diferencian entre sí en que los de un subgrupo mantienen la representación social de la escuela como promotora de ascenso social (como los nuevos pobres) mientras que el otro sub-grupo tiene una actitud de descreimiento y desesperanza con respecto a la función de la escuela. Es el caso de los padres que prefieren que sus hijos en vez de concurrir a la escuela, lo que consideran una pérdida de tiempo, trabajen en la calle para aportar dinero al bogar.
2. Los dispositivos que hemos elaborado no será un tema que incluiremos en el presente trabajo.
3. Por **función subjetivante** entendemos a aquella función capaz de posicionar a un sujeto, desde su singularidad, frente al conocimiento, a la autoridad, a los adultos y a los pares. Este es un sujeto de la cultura, que desea, que piensa, que tiene una historia socioafectiva que lo constituye como tal. La función subjetivante está íntimamente ligada a la constitución del proyecto identificatorio (que trabajaremos más adelante).
4. **Intersubjetividad**: es la relación libidinal entre sujetos, inconciente, fundada en el lenguaje.
5. **Proyecto identificatorio**: Según Piera Aulagnier es: la «representación de una imagen ideal de formas de comportamiento que el YO se propone por sí mismo». El niño construye este proyecto a partir de las identificaciones que ha realizado en su medio familiar, contrato narcisista mediante, y las nuevas identificaciones a los objetos de la cultura que encontrará por fuera de su familia.
6. La búsqueda de nuevos horizontes, cuando el niño desea alejarse de su familia, puede fracasar en el intento (ver el caso de Ariél).
7. **Proceso sublimatorio**: «...es un producto transaccional, como todo retorno de lo reprimido, pero es una transformación de la pulsión en un producto valorizado narcisísticamente y supone el placer por esta transformación...» «Se trata de una formación transaccional que satisface simultáneamente al deseo y tiene un beneficio narcisista, por lo que algunos autores consideran a la sublimación como un destino *no defensivo* (las negritas son nuestras) de la pulsión.» Hornstein, Luis. Seminario dictado en el Colegio de Psicólogos. Rosario. 1988.

8. **Violencia primaria:** «es la acción mediante la cual se le impone a la psique del otro una elección, un pensamiento o una acción, motivados en el deseo del que lo impone, pero que se apoyan en un objeto que responde para el otro a la categoría de lo necesario». Piera Aulagnier. 1975. El niño no tiene posibilidad de elección ante las conductas interpretativas de su madre. Son precisamente estas conductas por parte de la madre las que lo introducen en el mundo de la cultura y lo constituyen como sujeto. Esta violencia ejercida puede ser excesiva y generar perturbaciones en el niño. Al respecto, ver caso Daniela.

9. **Violencia secundaria simbólica de la escuela:** es la acción ejercida por la institución, vehiculizada por el docente, aunque sostenida desde la escuela, representante de lo instituido por la cultura, sobre el niño, en el acto/proceso de transmisión de contenidos seleccionados, parcelados, recortados del conjunto de conocimientos acumulados por dicha cultura (que no se refieren solamente a los contenidos científicos) sino que también incluye a los hábitos, valores, vocabulario, etc., que son indispensables para la aprehensión de la cultura dominante por parte del niño. Este no tiene opción de elección de los contenidos que se le transmiten con relación a la modalidad adoptada por la institución para tal fin. Sin embargo, le es necesario para constituirse como un sujeto de la cultura.

Esta violencia se apoya, no sobre las necesidades del niño, sino sobre el deseo de éste de pertenecer a un grupo social dado por el cual se siente a su vez, interpelado (el conjunto social lo necesita para la re-producción de sí mismo) Para poder lograrlo deberá aprehender sus objetos culturales que es lo que la escuela puede brindarle.

10. **Narcisismo:** «amor a la imagen de sí mismo». (J. Laplanche, J Pontalis, Diccionario de Psicoanálisis. 1981). S. Schlemenson dice que el proceso de narcisización es la proyección de representaciones amorosas en la cual la mónada psíquica de madre-niño se toma a sí misma como objeto de amor. (1996)

11. **Problemas de aprendizaje reactivos:** Alicia Fernández acuñó este término para caracterizar a aquellos niños que no aprenden por causas político-institucionales, metodológicas y/o de mala relación con el docente.

12. Silvia Schlemenson retoma la siguiente idea que transcribimos de Piera Aulagnier: «...considera que la producción de símbolos, pensamientos y enunciados, son manifestaciones de uno de los modos del funcionamiento psíquico: del proceso secundario...» Más adelante agrega: «considera (citando a Piera Aulagnier) la producción de pensamientos, conocimientos, enunciados e ideas como una de las actividades psíquicas de mayor complejidad con características preponderantemente

preconcientes concientes.»

«Si bien una de las atribuciones de la producción simbólica es su cualidad conciente, las teorías psicoanalíticas la consideran atravesada por contenidos inconcientes que la singularizan, lo que implica realzar los aspectos enigmáticos e históricos-subjetivos de dicha producción.» S. Schlemenson (1997).

13. Los datos recogidos fueron suministrados por la Licenciada en Antropología María Cecilia Cafarotti.

14. Hemos recogido abundante material extraído de los grupos de madres que merecen un tratamiento interpretativo y analítico tal que escapan a las posibilidades de este trabajo.

15. «Saber Popular e Identidad» en «Saber Popular y Educación en América Latina». Sergio Martinic (comp. Isabel Hernández y otros). Ediciones Búsqueda-CEAL. 1985

16. Para profundizar sobre el tema de la salud docente recomendamos leer el texto de Jorge Cohen y otros titulado «Salud y Trabajo Docente. Tramas del Malestar en la Escuela.». Ed Kapelusz. Buenos Aires. 1997.

17. Este texto fue escrito en el año 1996. Al momento de su revisión para ser publicado han pasado seis meses de su fallecimiento.

18. Mencionamos esta escuela y describimos algunas de sus particularidades porque es la escuela del barrio.

Los niños de la muestra pertenecen a varias escuelas de la zona que cuentan con una composición social del alumnado más heterogénea, desde el punto de vista social.

19. Estos datos los hemos obtenido de entrevistas realizadas a la directora por la Licenciada en Antropología María Cecilia Cafarotti.

20. Hoy en día no existe más ese servicio de apoyo escolar. Un grupo de mujeres del barrio colaboran con Cáritas distribuyendo comestibles y ropa para los necesitados.

21. Durante el año 1998 se produjeron dos asesinatos por disputas conyugales que tuvieron características macabras.

22. «Purgar»: es un término que suelen utilizar los lugareños que consiste en descargar los restos de la mercadería que queda en los camiones una vez que los camioneros la entregaron en el lugar de destino. Esta nueva modalidad de trabajo se practica con camiones que transportan, fundamentalmente, cereales y nafta. El producto que recogen lo venden a un precio menor que el de mercado. Es interesante destacar que los bombros que «purgan» los camiones se han organizado por turnos que respetan rigurosamente.

23. **El discurso del conjunto social de pertenencia**, según P. Aulaguier, «es un grupo social que habla la misma lengua, regido por las mismas instituciones y una misma religión. Este conjunto emite enunciados cuyo objeto es el propio grupo que posee una serie mínima que llamamos «enunciados del fundamento» o «fundamento del enunciado».
24. Según los tipos de cultura esta serie posee enunciados míticos, sagrados y a veces científicos. Todos comparten una misma exigencia: su condición de fundamento «...recibidos con valor de certeza.» (1975).
25. Prosiguiendo con los enunciados de Aulagnier rescatamos el siguiente párrafo: «El sujeto, necesariamente, es parte activa de una cierta teoría acerca de los fundamentos de lo social; él confronta la realidad del mundo tal como le parece con la imagen ideal que propicia su teoría. Y esto determinará **que todo subgrupo en conflicto con el modelo dominante se constituya alrededor del modelo propio. Lo que tendrá valor de repercusión directa en el efecto anticipatorio del discurso de los otros sobre el infans.**» (1975) (las negritas son nuestras)
26. Mientras nos encontramos corrigiendo este texto para su publicación el frigorífico ha cerrado sus puertas. Los obreros en huelga reclaman por su fuente laboral perdida y salarios adeudados.
27. En la actualidad circulan 120 taxis y 63 remises registrados en la Dirección e Inspección General de Tránsito de la Municipalidad de San Lorenzo (datos suministrados por esta dependencia en 1996) para una población de 45.000 habitantes. En los últimos dos años el número de taxis y remises se ha visto incrementado.
28. **Contrato narcisista**: dice Piera Aulaguier: «Al adherir al campo social, el sujeto se apropia de una serie de enunciados que su voz repite; esta repetición le aporta la certeza de la existencia de un discurso en que la verdad acerca de un pasado está garantizada, con el corolario de la creencia en la posible verdad acerca de las previsiones sobre el futuro.

La catectización de este modelo futuro constituye una condición necesaria para el funcionamiento social (...), se encuentra en una estrecha relación con el modelo de origen. *Toda descatectización del primero repercutirá en el segundo.*

29. «Si el sujeto pierde toda certeza acerca del origen, pierde, por ello mismo, el punto de apoyo que el enunciante está obligado a encontrar para que el discurso le ofrezca un lugar garantizado por el asentimiento del conjunto de las voces»... «El sujeto ve en el conjunto al soporte ofrecido a una parte de la libido narcisista. «...El sujeto busca y encuentra en ese discurso (social) referencias que le permiten proyectarse hacia un futuro para que el alejamiento del primer soporte (la pareja paterna) no se traduzca en la pérdida de todo soporte identificatorio.

30. **La denegación** consiste en el mecanismo por el cual el Yo niega una realidad (interna o externa) que le resultaría intolerable de soportar. Existen diferencias entre la denegación y la desmentida (que en los problemas de aprendizaje es importante tener presente). Con respecto a esta última dice Frizzera: «Así como el descubrimiento de la carencia de pene lo lleva a reconocer la «carencia» como causa de su deseo sexual, debe reconocer a su «carencia de saber» como causa de su deseo de ver y de saber.

Es decir que el pequeño sujeto al desmentir no se posiciona como aquel que no sabía y deseaba saber al tiempo que reconoce la precedencia, la anterioridad del padre en el saber; no acepta que otro sabía más que él. Esto abrirá la brecha de dificultades para reconocer el supuesto saber de los Otros, sean maestros, profesores, analistas». En «La desmentida y los trastornos de aprendizaje». Actas de Congreso citado. 1997.

31. YO: «Es una parte del ELLO modificada por la influencia del mundo exterior... Aspira a sustituir el Principio de Placer por el Principio de Realidad... Rige el acceso a la motilidad» en «Psicología de las Masas y Análisis del YO». Sigmund Freud. Santiago Rueda, Editores. «Frente al mundo exterior se percata de los estímulos, acumula (en la memoria) experiencias sobre los mismos, elude (por la fuga) los que son demasiados intensos, enfrenta (por adaptación) los estímulos moderados y, por fin, aprende a modificar el mundo exterior, adecuándolo a su propia conveniencia (actividad). Hacia el interior, frente al ELLO, conquista el dominio sobre las exigencias de los instintos, decide si han de tener acceso a la satisfacción, aplazándolas hasta las oportunidades y circunstancias más favorables del mundo exterior, o bien suprimiendo totalmente las excitaciones instintivas» en «Esquemas del Psicoanálisis».

«El YO surge como un derivado del proceso identificatorio que implica un trabajo de elaboración, de duelo, de apropiaciones que él opera sobre los enunciados identificatorios que el Otro Primordial produjo acerca de él. El YO podrá recurrir a distintos movimientos: investigar, construir, prever, reprimir, sublimar, establece el orden temporal de los procesos psíquicos, sometiendo al examen de la realidad para enfrentar cambios en el medio físico y psíquico que lo rodea. Se suele olvidar que el YO es la instancia para la cual los objetos de placer se hallan en la realidad y que está obligado a investirla. El YO tiene la tarea de transformar, metabolizar el objeto pulsional para tornarlo conforme al objeto real con el cual tiene que entenderse, y nunca podrá tener un placer real que sea independiente de la singularidad de su organización inconciente, de la singularidad de sus puntos de fijación, pero también «¡fundamental!» de lo que encuentra objetivamente en la realidad» en «La sublimación: ¿un destino de la pulsión?». Luis Hornstein. 1988.

32. Piera Aulagnier trabaja el espacio en que el YO va a advenir con un

gráfico representativo de la realidad psíquica circunscripto entre el deseo de otro y el del sujeto. Se basa en la representación con vectores del deseo del sujeto y el deseo del otro. «La resultante de estas dos fuerzas nos indican en cada momento el punto de identificación, es decir ese lugar del campo imaginario donde el sujeto se proyecta para reconocerse como el punto de llegada para el deseo del otro, y punto de especularización para su propio deseo».(1994).

33. Los procesos de historización (realizados por el YO) otorgan significación a los objetos a conocer. Transforman la realidad en realidad psíquica. Esta realidad está dada por los acontecimientos (entendidos éstos como fragmentos de la realidad objetiva y/o psíquica que se tornan significativos para el psiquismo) y la realidad de la primeras relaciones objetales.
34. «El **narcisismo primario** del niño se origina en lo que sigue: «Considerando la actitud de los padres cariñosos con respecto a sus hijos, hemos de ver en ella una reviviscencia y una reproducción del propio narcisismo, abandonado mucho tiempo ha. La hiperestimación... domina esta relación afectiva. Se atribuyen al niño todas las perfecciones, cosa para la cual no hallaría quizá motivo alguno una observación más serena, y se niegan o se olvidan todos sus defectos, como lo demuestra la apasionada repulsa de la sexualidad infantil. Pero existe también la tendencia a suspender, para el niño, todas las conquistas culturales, cuyo reconocimiento hemos tenido que imponer a nuestro narcisismo, y a renovar, para él, privilegios renunciados hace mucho tiempo. La vida ha de ser más fácil para el niño que para sus padres.

La enfermedad, la muerte, la renuncia al placer y la limitación de la propia voluntad han de desaparecer para él, y las leyes de la naturaleza, así como las de la sociedad, deberán detenerse ante su persona. Habrá de ser de nuevo, el centro y el nódulo de la creación: *His majesty, the baby*, como un día lo creímos ser nosotros. Deberá realizar los deseos incumplidos de sus progenitores...» en «Introducción al Narcisismo». Demás está decir, que éste es un aspecto constitutivo del niño y cuando está ausente este amor parental ocasiona la muerte psíquica, cuando no física, del bebé (al respecto remitimos al texto titulado «El Primer Año de Vida» de René Spitz. Ed. Aguilar. 1972). Este amor parental ayuda a la formación del YO Ideal del pequeño sujeto impregnado de un pensamiento omnipotente y caracterizado por la idealización de las figuras parentales a quienes les atribuye un discurso pleno de certezas.

**Ideal del YO:** se encuentra relacionado con los anhelos del niño con respecto a lo que aspira ser en un futuro. Esta diferenciación del YO se caracteriza por constituirse, a través de las identificaciones, ya no por los emblemas del padre (como en el caso del YO Ideal) sino por los objetos valorados por la cultura.

35. **ELLO:** Es la más antigua de las instancias psíquicas.»Tiene por conteni-

do todo lo heredado, lo innato, lo constitucionalmente establecido; es decir, sobre todo los instintos originados en la organización somática, que alcanzan en el Ello una primera expresión psíquica...» Bajo la influencia del mundo exterior real que nos rodea, una parte del Ello ha experimentado una transformación particular... el YO.(S. Freud, 1938).

**Super-Yo:** En el YO se desarrolla una instancia llamada Super-Yo, capaz de entrar en conflicto con el YO. Sus funciones son: la autoobservación, la conciencia moral, la censura onírica y la influencia principal en la represión.. Es la heredera del narcisismo primario, en el cual el YO infantil se bastaba a sí mismo y que, poco a poco iba tomando, de las influencias del medio, las exigencias que éste planteaba al YO...». «...se nos revela su origen en las influencias ejercidas sobre el sujeto por las autoridades que han pesado sobre él, sus padres, en primer lugar. (S. Freud, «Psicología de las Masas y Análisis del YO»). En «Duelo y Melancolía» agrega que el Super- Yo ha nacido de una identificación con el modelo paterno.

36. Janin, Beatriz: «Ética y constitución subjetiva» en Actas del IX Congreso Metropolitano de Psicología «Niñez y Adolescencia, Hoy». 1997. Buenos Aires.
37. **Vivencia calmante:** B. Janin se refiere a este término para expresar la función de los padres por la cual contienen y organizan el llanto aterrador del niño cuando éste se siente invadido por vivencias de desamparo y abandono.
38. Este concepto fue definido en la «Introducción».
39. A. Castorina y Carina Kaplan realizaron una experiencia con docentes apoyada sobre conceptualizaciones de Bordieu y llegaron a la siguiente conclusión: «El origen social de los alumnos constituye una variable central en la medida que las concepciones de los maestros estarían asociadas a sus propias valoraciones de esa pertenencia de clase: lo que podríamos llamar «clase social percibida» por los maestros. Al respecto sostenemos que las ideas subjetivas del maestro son tan eficaces como la clase social misma...»
40. **Nos estamos refiriendo a los niños que hemos denominado «desnutridos escolares»**
41. «Todo acto de clasificación de la inteligencia de los alumnos (por ejemplo entre obediente/desobediente, razonador/incapaz de razonar, rápido/le cuesta, es a la vez, un acto de distinción en el sentido de que el nombramiento contribuye a imponer un principio de división legitimador del orden social. En «La inteligencia escolarizada». Rev. de Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Fac. de Filosofía y Letras de la UBA. Año IV No7. Diciembre de 1997.

No es nuestra intención hacer un desarrollo al respecto. Sólo puntuamos algunas diferencias entre el desnutrido escolar y algunos cuadros clínicos

para delimitar mejor la descripción del desnutrido escolar.

42. Hemos denominado *autorreferencias* a las ocurrencias y asociaciones del niño referidas a los aspectos socio-culturales y afectivos, a anécdotas de su vida cotidiana que tienen por función ayudar al niño cuando éste se encuentra frente a lo desconocido para que pueda reconocer-se proyectando algún aspecto de lo que le es familiar sobre éste, desde las identificaciones ya constituidas (a la vez que constituyentes) y de lo que le es «familiar».
43. Preferimos esta palabra por la connotación fuerte que contiene, de tal modo queremos remarcar la participación del Otro en el psiquismo infantil de una manera intrusiva en aras de sujetarlo a una cultura.
44. Este ejemplo pertenece a Susana Bancescú, una de las pedagogas de nuestro equipo.
45. Agradezco el ejemplo dado a Raúl Britos, maestro de niños tobas.
46. **Contenidos autorreferenciales:** son aquellos referidos a aspectos socio-culturales, histórico-afectivos e ideales del grupo de pertenencia del niño que incluiría dentro de los contenidos curriculares, y que lo ayudan a re-conocer-se en la escuela, *desde su propia identidad construida*.
47. En el texto de Rodolfo, Ricardo y otros titulado «Pagar de más». Paidós.
48. Agradezco a Susana Bancescú la oportuna sugerencia de esta ecuación.
49. **Portavoz:** se trata del discurso de un delegado, el representante de un orden exterior, cuyas leyes y exigencias, permisos y prohibiciones ese discurso enuncia. La madre mantiene un soliloquio a dos voces con su hijo: como portavoz de un discurso propio (producto de su subjetividad y como portavoz de la contextualización en un grupo social dado). Aulagnier dice que hay aspectos de la contextualización que **condicionan** socialmente la fuerza de la voz con que la madre interpretará la realidad de su hijo.
50. La **sombra hablada** es un concepto acuñado por P. Aulagnier que se refiere al «anhelo materno referente al niño: conduce a una imagen identificatoria que se anticipa a la que enunciará la voz de ese cuerpo, por el momento ausente» (1975). La autora se refiere al cuerpo del «hijo por tener».
51. Françoise Doltó señala que ha observado ausencias fugaces en aquellos niños cuyas madres se percataron de sus embarazos después de varios meses de estar gestando y en el caso en que las madres dirigen sus pensamientos a un tercero durante el embarazo del niño. En «Los niños y su derecho a la verdad».
52. Con respecto al espacio de la terceridad que se inaugura en el niño en un movimiento simbólico de envergadura, dice Silvia Schlemenson: «Cuando la madre comienza a ocuparse de otras situaciones que la asis-

tencia incondicional al niño, se produce una primera ruptura de este espacio único, fundante y privilegiado en el que el niño había sido colocado por ella. Rompe la *especularización* y ensamble con el hijo y coloca su mirada en otro lado. Esa ruptura produce en el niño desencantamiento y sufrimiento psíquico.» El sufrimiento psíquico puede ser tan intolerable que el niño puede preferir desmentirlo, y en ese caso quedar adherido a su madre.

- «Con el reconocimiento del lugar del padre, se le impone a la psique del niño la existencia de algo más que él mismo para su madre; es decir, se impone otro espacio».
53. Este relato data del año 1993. Por ese entonces, los video-juegos no eran muy conocidos por los niños del barrio, dato que se vuelve más significativo todavía por la disposición de esta mamá para aceptar lo «no conocido».
  54. Silvia Schlemenson hace referencia a la «**disposición**» para el conocimiento, término que nos parece más adecuado que el de «aptitud». (1996)

Esta autora considera, además, que los objetos de la cultura hegemónica, como la televisión, potencian las posibilidades del pensamiento del niño carenciado socialmente a la vez que lo enriquecen, porque les brindan elementos «extraños» a su cultura de origen. A su vez, le permiten familiarizarse con éstos que son los mismos que pertenecen a la cultura escolar.

55. **Castraciones simboligenas parciales:** «Son procesos que se cumplen en un ser humano cuando otro ser humano le significa que el cumplimiento de su deseo con la forma que él querría darle, está prohibido por la ley». Esta significación pasa por el lenguaje, bien sea gestual, mímico o verbal.» (F. Doltó, 1984)

La palabra «destete» se puede utilizar como sinónimo de «dejar caer» (Winnicott). Alude a las pérdidas que se producen en las «castraciones parciales».

Las pedagogas de nuestro equipo han instrumentado este concepto con éxito en el trabajo con niños con problemas de aprendizaje, valiéndose de objetos que oficiaban de nexo entre lo conocido y lo nuevo.

56. Producción simbólica: «es la actividad representativa más compleja a través de la cual se sustituyen las acciones por representaciones». (S. Schlemenson, 1997)
58. «Piera Aulagnier llama «**el hijo por tener**» al hijo que espera una madre. Hacia su sombra se dirige esta madre cuando le habla, desplegando sus fantasmas y anhelos con respecto a ese hijo. (1979).



Se termino de imprimir en el mes de diciembre de 2000 en los talleres de GEA, Santa Magdalena 635, Buenos Aires. TE: 4302 2014 / 4303 2065

**Inés Cristina Rosbaco** nació en Paraná, Entre Ríos. Se graduó como psicóloga y profesora de psicología en la U.N.R.

Es profesora titular en la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes e investigadora del Consejo de Investigaciones de la U.N.R.

Es miembro del Servicio de Asistencia Educativa de la Municipalidad de San Lorenzo.

Ha dictado cursos para docentes de nivel primario y seminarios de postgrado.

En la actualidad trabaja en una tesis doctoral para el Doctorado de Psicología.

Ha publicado numerosos artículos en revistas científicas.





**E**l fracaso escolar reviste características diferentes en cada sujeto y en cada grupo social según la coyuntura histórico-social en que acontezca. La escuela, como institución que **subjetiva**, cumple una función importantísima en la constitución social de cada niño. Es por esto que, cuando un niño fracasa en sus aprendizajes, no sólo se comprometen sus aspectos cognitivos sino que resultan desfavorecidos y obturados **todos los procesos de constitución psíquica**.

Destacamos la categoría que hemos denominado **desnutrido escolar** como una de las formas del fracaso escolar en que los sistemas de pensamiento del niño hacen "cortocircuito" con ciertas modalidades del ejercicio docente. Su análisis permite reflexionar sobre la función docente a la vez que brinda herramientas para una adecuación de los saberes del docente a contextos de pobreza urbana.

ISBN 950-808-262-3



  
**Homo Sapiens**  
EDICIONES