



OPERACIONES CONJUNTAS SOBRE EL FRACASO ESCOLAR

Mario Wasserman

Este escrito es una versión modificada de mi presentación en el panel sobre dificultades en el aprendizaje de las Jornadas de la Carrera de Especialización, que tuvieron lugar el año pasado, y del artículo "Sobre el fracaso escolar", que publiqué ese mismo año. El target de este escrito es la mente de las personas implicadas en el operativo de rescatar a un niño o adolescente en peligro de fracaso escolar. Esas personas, sea cual fuere el lugar que ocupan en la estructura, deben sospechar la necesidad de operaciones conjuntas. Las razones de esta necesidad se desprenden del desarrollo del escrito. El riesgo de fracaso escolar implica una operación de cambio no sólo en el niño sino en la institución en la cual está en riesgo.

Parece prudente aclarar que el tema de los fracasos escolares es uno de aquellos que presentan una gran dificultad en su resolución en la instancia terapéutica. Por lo tanto, es mejor encararlo con un optimismo más bien recatado. Si bien en mi experiencia y la de muchos de mis colegas ha habido un número considerable de casos favorablemente resueltos —algunos de ellos sin poder determinar con claridad qué fue aquello que dio origen al éxito terapéutico—, igual cantidad queda sin resolver por más buena voluntad que pongan los padres, el analista y los pacientes mismos. Es procedente recalcar que la curación del fracaso escolar se puede transformar en una obsesión que empeore las cosas, un "furor curandis" que no tome en cuenta la totalidad del caso. Hay niños o adolescentes que sólo pueden sobrevivir sin desmoronarse sólo amputando de sí mismos el espacio del saber escolar. Y a veces es necesario aceptar esto, temporal o definitivamente, para evitar una desestructuración aún más grave. Esta renuncia implica poder tolerar nosotros una limitación a la omnipotencia de nuestro saber. Al igual que nuestro paciente estamos expuestos al fracaso.

Otro elemento a considerar previamente a adentrarse en este escrito es que el problema del fracaso escolar en la Argentina presenta una realidad coyuntural que no podremos analizar aquí, ya que exigiría un trabajo muy



particularizado sobre el fracaso escolar en condiciones sociales recesivas y éticamente perturbadas. Un análisis del fracaso escolar en ese contexto es necesario y urgente, pero no está a mi alcance poder encararlo. De todos modos, los planteos generales a los que me voy a referir se pueden aplicar en parte a este contexto particular.

Es conveniente para el estudio de los fracasos escolares dividir el campo en factores que dependen de la institución escolar y factores que dependen del sujeto. Para estos dos conjuntos se puede aplicar el modelo causal freudiano de las "series complementarias". Como es archiconocido por los psicoanalistas, sabemos que las rige una ley inversamente proporcional, es decir que cuanto más sano sea un sujeto mayor será su posibilidad de que una institución enferma no lo lesione gravemente; mientras que inversamente, aún en una institución muy sana, hay individuos que por sus condiciones enfermas fracasarán de todas maneras.

En un trabajo anterior he corrido mínimamente el centrado de las series, ya que incluyo en los factores endógenos —que darán lugar a la disposición— no sólo a los constitucionales, sino que incluyen los procesos familiares y transgeneracionales que se inscriben en el sujeto como una carga constituyente y forman un todo con su dotación; y en los factores exógenos ubico no sólo las experiencias infantiles sino también la trama vincular y social en la cual está insertado.

Esta concepción es congruente con la idea de que es mejor ver la enfermedad o la salud como sucediendo en un espacio entre lo interno y lo externo, o dicho de otro modo, entre el sujeto y el otro, sea quien fuere en cada momento ese otro. Incluso, en términos winnicotianos uno podría pensar la enfermedad o la salud como espacios transicionales potencialmente saludables o potencialmente enfermantes de acuerdo a la mezcla de elementos aportados por la realidad externa del sujeto y su realidad interna. En la enfermedad, el espacio transicional, que es donde vive el sujeto, se hace cada vez más tóxico, un espacio de penumbra, angustia y aislamiento creciente. Mientras que la salud, venga ella de donde viniere, crea un espacio-tiempo potencialmente potenciador.

Una de las complicaciones que surge de la aplicación de esta ley es cómo determinamos el concepto de salud y enfermedad. Por ejemplo, algunos individuos potencialmente sanos, al hacer un esfuerzo adaptativo a una institución escolar refuerzan mecanismos que son en sí mismos una solución patológica ya insinuada en el sujeto a problemas previos a su ingreso a una institución escolar, pero que se rigidifican en ella, lo cual crea la paradoja



de que, para la institución y la sociedad están sanos, pero bajo una mirada psicoanalítica más amplia, han enfermado más. Son los casos observados por el psicoanalista en los chicos sobreadaptados o pseudo adultos, cuya estructura conlleva el riesgo de la enfermedad psicosomática o la implantación de una estructura caracteropática obsesiva, donde el síntoma se ha hecho carácter. Este tipo de personas revela en la intimidad un sufrimiento crónico y silencioso ligado al vacío, pero para la sociedad, en especial la educativa, es un modelo de salud.

Por mi parte, creo que el modelo de las series complementarias afirma suficientemente esta relación entre lo trans-subjetivo y lo endógeno, marcando tanto la **disposición** como el **desencadenamiento** de la enfermedad, pero a su vez ayuda a clarificar los factores que interactúan en ese "entre", es decir, no hace de ese "entre" un espacio mítico inanalizable.

La aplicación de este modelo de las series complementarias, aún estando atento a sus limitaciones y paradojas, nos permite suponer que actuando sobre una de las series influiríamos en la otra siempre teniendo in mente lo inverso de las proporciones.

Sabemos que cuanto más saludables sean las condiciones externas, en este caso representadas por la institución escolar, menos posibilidad hay de que el sujeto fracase en esa institución. Es por eso que, desde el ángulo del psicoanalista, muchos han incorporado la técnica de actuar con la institución buscando modificar algunas de sus conductas hacia el sujeto; es decir, buscando el cambio psíquico de afuera hacia dentro. Creo que este camino es absolutamente legítimo para el psicoanalista, tomando quizá los cuidados transferenciales del caso. Cuanto más grave sea el caso, más necesarios parecen esa función y ese cuidado.

Para precisar este concepto necesito hacer un pequeño recorrido dedicado al psicoanalista y a los miembros de la misma institución escolar.

El sólo pensar en la adaptabilidad de una Institución era, hasta hace poco, un hecho inconcebible y aún hoy es difícil de admitir. Tendemos a pensar a las Instituciones como los grandes edificios que los representan. Las Instituciones son tan eternas e inmovibles como los grandes palacios y los grandes templos donde habitan los funcionarios que regulan su ley. Faraónicas e imperecederas, hacen de su grandeza la señal del poder de los dioses.

Los grandes colegios y las grandes universidades y las grandes asociaciones



tienen edificios monumentales. Allí se refleja nuestra creencia en su inmenso poder y estabilidad. Ellas quedan, mientras nosotros pasamos y nuestra actitud frente a las Instituciones, así escrita con mayúscula, debe ser de reverencia y respeto. Si osamos desafiarla o cuestionarla el poder de la fuerza que las circunda nos hace sentir físicamente su presencia y su poder. El terrorismo de estado es una de sus expresiones máximas. Negar su supervivencia al sujeto y por lo tanto su trascendencia es una utopía que tampoco nos ayuda. Esta trascendencia nos engaña y las ubica fuera de nuestro alcance.

La institución educativa es una más entre las poderosas del sistema que regula nuestra vida social. No sería exagerado decir que la consideramos sagrada y por lo tanto su palabra es dogma. Este dogma, como el que portan otras instituciones sagradas que nos intimidan, provocan en nosotros una sumisión casi incondicional y tememos enfrentarlas porque parecen descender de un poder otorgado por los Dioses, como lo era el del rey que poseía el poder absoluto también otorgado directamente por Dios. La palabra de Dios era nuestro anclaje en las certezas. Trabajosamente esto está siendo puesto en cuestión, lo cual aleja toda certeza eterna en el basamento de nuestra seguridad.

Además del efecto que como ciudadano recibe el psicoanalista de este orden inmutable, se le agrega su formación que lo alienta a pensar sólo en el cambio del sujeto, de sus fijaciones y complejos, de su estructura. En ese sentido él es muy conservador, parecen caberle únicamente los factores endógenos.

Es necesario cambiar esa mentalidad porque es posible que el cambio externo adecuado tenga tanto poder para el cambio de **un** paciente, como el cambio interno —y esto es lo que cuenta— para ese **un** paciente. Del efecto contrario los analistas son conscientes. Fue bastante sencillo comprobar las consecuencias devastadoras de los medios alienados. El ejemplo más doloroso es el del campo de concentración, donde se produce un efecto de desobjetivación extremo con traumatismos catastróficos. Si este efecto negativo es fácilmente comprobable esto hace posible pensar que un medio favorable tenga un efecto intenso en la realidad psíquica instalándose en ella el espacio exterior como un espacio interno benéfico que favorezca la objetivación. Debemos pensar en crear un destino más favorable al sujeto mostrando el aspecto inadaptado de la misma institución, es decir, su rigidez.

La institución escolar se conecta con lo que llamamos cultura en oposición



a lo que llamamos naturaleza, un lugar ligado con las exigencias y las obligaciones. Es el dominio del super-yo en sus aspectos prohibitivos y normativos. Para la mayoría de los niños, el super-yo sigue siendo una instancia externalizada y es fundamental para el equilibrio narcisista de un niño que el super-yo lo ame y lo acepte. El yo, para lograr cierta estabilidad, debe llegar a ser amado por el super-yo. La aprobación del maestro o la institución le significa que el super-yo lo ama y lo acepta. Pero apenas el niño no cumple con las expectativas escolares se instala el enojo, el castigo y el terror, figuras que el niño internaliza, magnifica y establece en su mundo interno, dejando al yo sin el sostén suficiente.

Mi objetivo en este escrito es ampliar el campo de acción psicoanalítico a los factores exógenos, sin descuidar el campo de lo endógeno que el psicoanálisis ha investigado en detalle y que ahora está de alguna manera olvidado. Voy a ocuparme primero de lo externo, y para eso voy a citar extensamente casos en los que se ve cómo actúa una institución escolar plástica para impedir o rectificar un fracaso, en conjunción con el psicoanalista.

Tomo para esto dos ejemplos de un magnífico trabajo presentado en las VI Jornadas sobre Violencia y Educación por la Fundación Referencia Buenos Aires. Voy a citar dos casos que refieren las autoras, que si bien no toman las dificultades de aprendizaje directamente como tema, muestran bien a las claras a sujetos en riesgo de fracaso escolar. En el primer caso la escuela tiene ya integrada una forma de acción que contempla un encuadre considerablemente alejado de la institución escolar tradicionalmente concebida: "Luis, de seis años, hijo único de padres separados muy exitosos y narcisistas, con serias dificultades para registrar las necesidades del hijo. Consultaban por problemas de descontrol e impulsividad que **malograban su aprendizaje** y su relación con maestros y compañeros. No se concentraba, perdía sus útiles, manchaba sus cuadernos, pateaba e insultaba a cualquiera que lo frustrara. Los padres no entendían por qué le ocurría esto y era tan difícil como hijo. Ellos creían que si le daban todos los gustos y una atención exclusiva, dejando de lado a sus actuales parejas, el chico mejoraría y su encopresis también. La escuela encaró de entrada la situación del niño y citó a una reunión en el primer mes de clases con los padres, docentes, coordinadoras, la directora y la psicóloga que atendía al niño. Se conversaron las dificultades y perspectivas en la tarea con este alumno". [...] "Algunos meses después, ante una situación puntual en que el niño puso en riesgo su integridad física, la dirección convocó a ambos padres a presentarse en forma inmediata y obligatoria. Se realizó una reunión conjunta con el niño presente en la que se encaró lo sucedido y se recalcó la responsabilidad



que les cabía a ellos para que situaciones de esa índole no volvieran a repetirse. Se firmó nuevamente un acta". Esa escuela tenía el procedimiento de hacer firmar un acta a cada uno de los integrantes de las reuniones a las cuales convocaba, lo cual daba a esa reunión —de un modo metafórico— una fuerza de ley y de responsabilidad asumida frente a la ley. Dicen las autoras: "Para estos padres, para quienes la única ley que existía era aquello que quería el hijo y que lo aislaba de la red de sostén de todos los vínculos indispensables, además de los que mantenía con mamá y papá, esa intervención escolar fue de una riqueza notable".

En este caso en particular, es evidente que lo que origina los cambios es un movimiento en un factor de la serie exógena que incide al mismo tiempo en los padres y el niño involucrándolos en un sistema de un funcionamiento distinto al que venían acostumbrados y cuyo resultado sintomático el niño venía soportando. Como veremos más adelante, este recurso permitió que se inscribiese algo del orden de la castración simbólica que sacó al niño del estado de angustia en el cual se debatía. En ese sentido modificó un elemento central de la serie endógena, es decir, produjo un cambio interno y no meramente una acomodación mimética, estado que puede observarse en otros niños, que son muy adaptados en la escuela pero que son terribles en la casa.

En el otro caso que refieren las autoras, lo interesante es pensar en el recurso que queda cuando parece no quedar otro en la serie exógena: "Darío, de quince años, adolescente con necesidades especiales por lesiones motoras en miembros inferiores y superiores, concurría a una escuela secundaria de renombre. Tenía una muy mala relación con su grupo" [...]. "Con este sufrimiento había descuidado mucho su rendimiento escolar..." El panorama de un fracaso escolar estaba en el horizonte. "La analista decidió solicitar una entrevista con el Rector para ver lo que ocurría. Recibió como respuesta que éste no entendía el porqué de la necesidad de una entrevista ya que esta escuela se centraba en el aprendizaje y no en las relaciones interpersonales". La posición de este Rector ejemplifica la postura más tradicional de la concepción de la institución educativa como inmodificable, gestada para una sola función a la cual el individuo debe adaptarse. ¿Qué salida se encontró a esta situación? Veamos lo que dicen las autoras: "Como en la escuela todos los caminos parecían cerrados, lo único factible era trabajar en el tratamiento el porqué quedar adherido a una situación de maltrato tanto del paciente como de su familia" [...]. "Esta elaboración lo llevó a decidir un cambio de escuela. La institución que eligieron para proseguir sus estudios tenía una concepción integral del alumno y su entorno. Contaba con un sistema de encuentros semanales con un coordinador donde podían re-



flexionar sobre sus intereses adolescentes y los avatares del grupo y del aprendizaje. Darío mejoró muchísimo su rendimiento escolar...”

Estos dos ejemplos creo que son suficientes para ejemplificar la postura de estas psicoanalistas y su concepción del trabajo en la institución para, desde ahí, mejorar el trastorno, lo cual incluye el trabajo en el consultorio para ayudar al paciente a zafar de una institución en la cual el sujeto está atrapado y que no ofrece las mejores condiciones ambientales para, en términos de Winnicott, subsanar las fallas ambientales tempranas. Esto no es sólo incumbencia de los tratamientos.

En última instancia nos va a ser necesario aceptar que más allá de las funciones estrictas de cada institución que compone la sociedad —en el caso de la escuela el enseñar y el evaluar lo aprendido— en cada uno de los lugares en los cuales transcurre la vida del sujeto, éste no está allí sólo para fabricar un producto. Si para Freud la salud es amar y trabajar, nos resulta muy difícil pensar el trabajo sano desarrollándose en ámbitos muy enfermos. Pensemos en la paradoja de Auschwitz cuyo lema era la frase: “El trabajo los hará libres”. La escuela es el trabajo al que están sujetos los niños. Y al mismo tiempo su salud física y mental está allí en juego. Podemos apreciar más a las claras los riesgos a su salud física y lo fundamental de las políticas de prevención que se implementen en cada uno de estos lugares. Del mismo modo debemos estar atentos a su salud mental, un bien sin el cual el aprendizaje no hace bienestar. Si comprendemos esto, la presencia y la mirada de un analista en la institución, con la cual la institución en totalidad establezca transferencia, podría introducir una dinámica institucional capaz de escuchar a los niños más allá de la evaluación de lo que aprendieron y hacer de los síntomas del fracaso en el aprendizaje un texto cuya lectura enriquezca a la misma institución en lo que es su finalidad específica. Este analista en la institución no es el analista del niño ni el analista encerrado en el gabinete, es un analista que ayuda a la escuela a pensar sus problemas, uno de los cuales son algunos de sus alumnos.

Pasemos ahora a ver los factores que dependen del sujeto en esa interacción con la institución educativa. Estos factores de la serie endógena que dan cuenta de los avatares de la pulsión epistemofílica son aquellos que se investigaron profundamente en el espacio del consultorio psicoanalítico, que es el espacio de la transferencia. Ahí se producen los aportes específicos que tiene para ofrecer el psicoanalista a la solución de los trastornos de aprendizaje. No voy a tratar las fallas más graves y tempranas del aprender que impiden a un niño acercarse a los umbrales de la escolaridad. Voy a centrarme en fallas menos profundas pero más ampliamente extendidas que



dependen del tránsito por la etapa genital infantil. Quiero rescatar para este propósito —en primer lugar— de un prematuro e injusto olvido algunos textos psicoanalíticos cuya relectura es altamente estimulante para la tarea del analista de niños. Me refiero a los aportes de Melanie Klein en algunos de sus textos tempranos como “El desarrollo de un niño” y “El papel de la escuela en el desarrollo libidinoso del niño”, que aun siendo textos menores en su obra nos permiten ver hasta qué punto los trastornos de aprendizaje eran ya un motivo de consulta y despertaban el profundo interés del psicoanalista. Estos textos de Klein tienen por supuesto detrás toda la arquitectura freudiana sobre la cual se sostienen, pero indagando de un modo particular al niño pequeño.

¿Qué es lo que señala de un modo punzante el primer texto de Klein? Que el orden del aprender intelectual antecede en mucho el ingreso del niño a la escuela y que hay una función educativa previa que se produce en el ámbito familiar. Es el modo en que se procesa o no ese aprendizaje lo que va a pronosticar y hasta garantizar el desarrollo intelectual posterior en el ámbito escolar. Por supuesto que dejamos un espacio para lo nuevo que trae la escuela, tanto para lo positivo como para lo negativo, pero marquemos las elaboraciones previas que se dan en el niño antes de los seis años, edad en la que se encuentra maduro para una institución ahora más exigente. Aquello que no se procesa correctamente en el ámbito familiar va a hacer eclosión en la escuela y va a reenviar al niño al consultorio para procesarlo ahora en el espacio de la transferencia.

Yendo ahora al artículo mencionado, en primer término lo que se percibe en él es —mal que le pese a sus teorizaciones posteriores— que el desarrollo intelectual del niño dependerá en gran parte, tanto en su profundidad como su amplitud, de la interacción que tenga con los adultos circundantes y del grado de represión que esta interacción instale en el aparato. Es decir, que la inhibición intelectual es paralela a la instalación de un super-yo que fundamentalmente impide preguntar y de esta manera impide aprender de las respuestas a ese preguntar que disparen nuevas preguntas incesantemente, dinámica que define el progreso del conocimiento. De ese desarrollo de la pulsión epistemofílica nace el goce del saber. Tanto el goce del investigar como el del saber hacer. Relata en su artículo el caso Fritz, que sabemos que era su propio hijo, en el cual marca un desarrollo lento, hasta los cuatro años. Dice de él: “**sólo** aprendió categorías básicas: los nombres de los colores y las nociones de ayer, hoy y mañana”. He remarcado el adjetivo sólo porque creo que Melanie Klein al esperar un desarrollo más potente de Fritz, no enfatiza suficientemente como logro el haber adquirido esas nociones. Sabemos, por otros desarrollos patológicos, que la adquisi-



ción de esas categorías es fundamental al desarrollo intelectual. Muchas veces nos hemos encontrado con niños que copian la fecha del pizarrón pero que no han incorporado el concepto de tiempo y atraviesan toda la escuela primaria en esa condición. Por supuesto, las fallas en matemáticas finalmente siempre aparecen en estos niños y los conducen a su quiebre final. Muchas veces la escuela se encuentra con dificultades que presentan los chicos en materias que necesitan categorías simbólicas que se establecen tempranamente, y los maestros insisten en que los niños deben estudiar más sin poder ver que la falla del chico es más primaria. Al no poder verlo se crea un ambiente de oposicionismo mutuo que es doloroso para el niño y sus maestros. El maestro se enoja porque el niño "no le quiere" aprender y el niño parece empacado, aunque en realidad está estancado. Es sorprendente cuántos niños pueden seguir un largo trecho adelante con un gran sufrimiento para él y las instituciones hasta que la dificultad se hace notoria y definitiva. Es en el espacio del consultorio que estas dificultades básicas del pensamiento pueden ser investigadas. Meltzer ha hecho para ello una contribución interesante en el campo introduciendo su concepto de la dimensionalidad en el psiquismo, tomando al autismo como un funcionamiento unidimensional, unisensorial y viendo la dimensión tetradimensional, cuando se introduce el tiempo, como una cierta culminación de la estructuración psíquica.

Esta introducción del tiempo, así como la notación simbólica del color, es decir, abstraer "lo amarillo" de todos los posibles objetos amarillos y poder sólo ver el color —el concepto— es lo que Fritz sí había conseguido; esto hará posible más tarde la unión del dibujo de la letra con el signo acústico. Pero Melanie Klein no lo sabía enfatizar. Retomemos ahora aquello que sí le interesaba centralmente a Klein en el desarrollo de Fritz y que no la tenía contenta, esto era el desarrollo lento del niño hasta los cuatro años y medio. A partir de esa fecha, ¿qué nota ella? Ella nota que hasta esa edad, Fritz había hecho pocas preguntas, pero a esa edad junto con un impulso más poderoso a hacer preguntas se inicia un desarrollo mental más rápido. Se ve una coincidencia con las investigaciones que inicia Juanito en el paroxismo de la etapa genital infantil. Este, pues, es un momento clave en el destino del desarrollo intelectual. Dependerá de cómo haya llegado y cómo haya atravesado esta etapa, que es de máxima investigación, el resultado que después se encontrará en su desempeño escolar. Esto es clave para el enfoque psicoanalítico. El analista irá trabajando las dificultades que no han sido superadas hasta esa etapa y acompañará el desarrollo que surja del levantamiento de las dificultades.

Melanie Klein va siguiendo en Fritz un ejemplo muy bueno de un atravesado-



miento exitoso de esa etapa. El va haciendo su investigación de la sexualidad, pero ya no únicamente en el plano del recorrido concreto, manual, masturbatorio de su propio cuerpo, sino también en el intercambio de conocimientos con el otro a través de la palabra. Es el otro el que se constituye en garante del conocimiento, es la capacidad del otro de decir la verdad, que incluye su no saber, y sostener la pregunta lo que va a decidir la confianza en lo que después serán los maestros. El maestro tiene la posibilidad de instalar esa confianza por primera vez si su interés va más allá de enseñar los objetivos escolares y escucha las preguntas del niño. La instalación de una represión profunda elimina la apertura al conocimiento y condiciona el desarrollo escolar. Son clásicas en esos aspectos las dificultades que presentan los chicos adoptados, porque sus preguntas sobre el nacimiento encuentran una realidad dolorosa en su trayectoria, un trauma generalmente vergonzante, que puede quedar encriptado. Como el conocimiento conduce al displacer, al dolor o a lo intolerable, la herramienta que conduce al conocimiento es atacada. Los mecanismos de negación o desmentida operan de una manera muy fuerte y se produce una resistencia a querer saber más. Sienten que querer saber más los desestabiliza y desestabiliza a sus propios padres, lo que los lleva a dismantelar los procedimientos que aumentarían su saber.

En Fritz, Melanie Klein observa que las preguntas sobre el nacimiento y sobre la sexualidad son las preguntas originales que abren el campo al conocimiento en general. Como ella misma dice respecto de Fritz: "De la pregunta ¿Cómo se hace una persona? [...] se desarrolló una indagación sobre la existencia en general. [...] Cómo crecen los dientes, cómo se quedan los ojos adentro de las órbitas, cómo se forman las líneas de la mano, cómo crecen los árboles, las flores, los bosques, etc. [...]". Estas justamente son las preguntas que se pueden responder desde la escuela. Pero tiene que haber habido en algún momento anterior la emergencia del interés que dé lugar a los múltiples intereses. El problema de la escuela es que es una institución que da respuestas a muchas cosas cuya pregunta no ha sido demandada. Es clásico oír a los chicos con dificultades decir: "A mí no me interesan las matemáticas, la geografía, etc., etc. ¿A mí, para qué me sirve?". Realmente cuántos de nosotros podríamos responder a esa pregunta: ¿para qué sirve el análisis sintáctico? Estoy seguro de que hay una respuesta a esa pregunta más allá de lo consciente, y esa respuesta está vinculada de algún modo en el inconsciente a esas preguntas originales que se planteaba Fritz; si esta conexión no se establece no aparece un genuino interés y el aprendizaje es, como muchas veces sucede en la pareja maestro-alumno, un martirio.

Es muy interesante el desarrollo de toda la capacidad preguntante. Esa ca-



pacidad se extiende sobre las cuestiones de origen como sobre las problemáticas de la castración y el establecimiento de la diferenciación de los sexos, así como la re-investigación, ahora a través de la palabra, del objeto anal y el oral. Y es esa re-investigación simbólica lo que permite el pasaje al conocimiento y la integración del cuerpo, la palabra y la historia. He llamado a esta etapa "el siglo de oro del desarrollo infantil" por la cantidad y cualidad de la producción intelectual, lo que siempre provoca la sorpresa y el deleite del ambiente que rodea al niño. La no aparición de este asombro e inquietud en el ambiente por lo que el chico es capaz de preguntar y responder es un signo de alarma. Las preguntas pueden encontrar un interlocutor muy comprometido y este encuentro con el conocimiento puede dejar marcas muy profundas. En términos de Piera Aulagnier podríamos decir que hay un pictograma de fusión o de rechazo con el objeto portador del conocimiento. Un pictograma de rechazo puede dejar un afecto de pérdida del instrumento de conocer o llevar a un aprendizaje restringido a algunas áreas no comprometedoras mientras otras se pueden desarrollar. Los chicos no comprometen a sus padres de un modo intenso cuando los sienten tambalear.

Dice Melanie Klein en su relato, que con el comienzo del período de investigaciones, el sentido práctico de Fritz también presentó un gran adelanto. Es decir que simultáneamente a la capacidad de preguntar se desarrolla el sentido de realidad. La realidad se abre a la pregunta y al conocimiento. Fritz experimentaba la necesidad de examinarlo todo bajo ese aspecto, se proponía "investigar las cosas que hacía tiempo le eran familiares, de actividades que había practicado y observado repetidas veces y de cosas que había conocido desde hacía años". Y agrega Klein: "[...] de esta forma adquiere un juicio independiente propio del que puede extraer sus propias conclusiones". Es importante que al desarrollarse un mayor sentido de la realidad disminuye el sentimiento de omnipotencia y el sujeto se pone más en situación de aprender algo en lugar de saberlo sin ninguna necesidad de tomarse el trabajo de aprenderlo. La investigación de la realidad lo lleva a pensar sobre la instancia superyoica misma y preguntar y preguntarse sobre sus deberes y derechos, y este trabajo de la palabra es lo que asegurará una no confusión sobre cuál es su lugar en la escuela, situación que lleva a tantos malos entendidos entre maestro y alumno. En esa conversación socrática sobre el deber hay una posición estructural del adulto que no puede ser complaciente y perderse porque su debilidad afectaría el mismo proceso por el cual un derecho es adquirido.

El papel del análisis es llevar a un paciente a la situación de poder preguntar, lo que lleva necesariamente al desarrollo del interés en todos los cam-



pos. Es importante apuntar que en su capacidad de aprender el niño encuentra una retribución o un premio consuelo por su renuncia a ocupar el lugar del padre poderoso en una relación incestuosa con su madre. Como sabemos hay una equivalencia en el verbo conocer tomado en su acepción bíblica —conocer una mujer es poseerla— con el conocer como objeto de conocimiento. Esta equivalencia del lenguaje nos muestra una equivalencia inconsciente que es el atajo por el cual se unen pulsión e intelecto. Al mismo tiempo se observa que la imposibilidad de conocer está ligada a la prohibición edípica y a la angustia de castración.

El segundo artículo a releer es “El papel de la escuela en el desarrollo libidinoso del niño”. Inmediatamente Klein recoge allí una idea de Sadger en la cual este autor vincula la angustia de examen con la angustia de castración. Basándose en este concepto ella conecta, digamos que intuitivamente, la angustia de examen con las inhibiciones en la escuela como esencialmente semejantes, lo que enmarcaría el conjunto ligándolo con la problemática de la angustia de castración. Entre las inhibiciones incluye tanto el desagrado como la pereza en las tareas y las engloba como rechazo al colegio. Ella dice que el problema es que el niño al ingresar a la escuela debe abandonar una actitud pasivo femenina, hasta ahora la única posible para él. Me parece que podemos entender mejor cuál es el fenómeno que ella detectó, y reformularlo a la luz de nuestras concepciones y semántica actuales.

Sabemos que la primera condición de desarrollo es el deseo de la madre por el hijo, la cual genera una fusión fundante; esta fusión sufre una fisura por la presencia del tercero, el padre que lo separa de la madre y lo introduce al lenguaje. Este momento de corte se reproduce de una manera clara en el momento de entrada del niño a la escuela. Se reactivan las ansiedades de lo que se ha llamado el segundo tiempo del Edipo, momento de aparición del padre terrible que lo separa de la madre. Este padre toma ahora la forma concreta de lo institucional, sobre este institucional se proyectarán todas las figuras persecutorias del padre imaginario, a veces personalizadas en el director de colegio, capaz de castrar, al cual se lo imagina en relaciones secretas con la maestra (escena primaria sádica). El agente castrador está a veces personalizado en la directora del colegio, la cual cumple la función de la madre fálica omnipotente, no castrada. Ambas figuras son terroríficas en el imaginario del niño. Es en este sentido que la escuela reactiva las angustias extremas de castración. En algún sentido podemos decir también que se reaniman las actitudes pasivo-femeninas del niño, en el deseo de ser deseado por el padre, con el fin auxiliar de aplacar su posible ira por su ligazón edípica y el lugar que él deseaba seguir ocupando para



su madre. Estamos en el punto de inicio del proceso que da lugar al super-yo, en tanto instancia. Esta motivación es esencial en el pasaje a la escuela que encarna el super-yo en tanto demanda simbólica, lo cual se verifica en el hecho de que el niño va a ser más querido en cuanto respete las reglas institucionales y acepte los conocimientos transmitidos y se identifique con los ideales y renuncie a sus deseos incestuosos y parricidas.

Es clara para cualquiera esa escena de primer grado donde al niño le cuesta separarse de la madre. Incluso, un cambio institucional benéfico fue permitirle a las madres quedarse un tiempo con el niño en ese momento de pasaje para que esta separación no fuese un corte brusco y traumático. Quiero hacer notar que esta instancia del período de la adaptación es una flexibilización de la institución escolar que no hubiese sido concebida en el siglo XIX, donde la institución inmutable reflejaba la invitación a la fortaleza espartana.

Es evidente que esta adaptación tiende a calmar las ansiedades extremas e invitar al niño a su renuncia a la madre, pues todo lo que va a desarrollarse en la escuela va a alejarlo más y más de su cuerpo e introducirlo en el campo del conocimiento, la abstracción, la responsabilidad, en fin, la instancia vinculada a lo simbólico. De ese modo, la escuela puede convertirse en el campo de la sublimación de la relación tanto homosexual con el padre en el varón y con la madre en la niña. El niño puede volver a ocupar un lugar en el deseo de los maestros y directores, pero al mismo tiempo, el hecho de no ocupar un lugar fálico, quizás sólo reservado al abanderado —el cual tiene la mayor probabilidad de quedar fijado a ese lugar— lo lleva a grandes enojos con la escuela y resentimientos duraderos o a la reelaboración de las experiencias de desilusión. Si esta desilusión es muy temprana o traumática, los riesgos de un alejamiento permanente de la escuela se acentúan. Si no se produce, el chico se estanca, se infantiliza.

En ese sentido, insistimos en la acomodación temporaria de la escuela —y del colegio en el secundario— a la omnipotencia del niño o el adolescente para crear un espacio de ilusión con la escuela que forme la base de la relación. Un corte muy brusco en un sujeto no preparado puede crear un espacio persecutorio o siniestro al que se evitará o se soportará si no se lo puede evitar. Es lógico que éste es un punto de trabajo central en el consultorio en el que se pueden ver todas las alternativas del niño que debe reubicarse o alinearse, en ocasiones por primera vez, en el Edipo, incluidos los vínculos fraternos.

El otro desarrollo problemático es la disociación, de modo que el niño “ha-



ce el niño edípicamente alineado" en la escuela, mientras que en el hogar sigue en la misma posición como si nada hubiese pasado. Esta disociación hace de su casa un espacio de satisfacciones regresivas, sufrimientos y angustias.

El texto de Melanie Klein está pleno de ejemplos clínicos que muestran hasta qué punto los descubrimientos y las inhibiciones en el plano del conocimiento intelectual y la relación con las personas que nos instruyen, están relacionadas con las problemáticas y los enigmas que nos plantea nuestra sexualidad enmarcada en el Edipo y cuya escritura está sometida a la dinámica del inconsciente. Tomemos entre muchísimos ejemplos el tema del enigma de la diferencia de los sexos y veamos como Fritz puede desplazarlo y elaborarlo en el plano concreto de la letra. Dice de las letras: "Por ejemplo [...] la "i" y la "e" montan juntas en una motocicleta, generalmente conducida por la "i" y se aman con una ternura desconocida en el mundo real. Por andar siempre juntas, se volvieron tan parecidas que casi no hay diferencia entre ellas pues el comienzo y el fin de las "i" y "e" cursivas son iguales y sólo en el medio de la "i" tiene un palito y la "e" un agujerito".

Otro ejemplo lo muestra a Fritz lidiando con sus impulsos de castrar al padre y él mismo castrándose con sus errores e inhibiciones, en fin, sus dificultades de alinearse correctamente en el Edipo. "En el lugar de la 'r' siempre escribía una sola 'r' hasta que una fantasía (en el consultorio) dio la solución y la explicación de esta inhibición. Una 'r' era él mismo y la otra su padre. Debían embarcarse juntos en una lancha a motor, o sea la pluma, en un lago que era el cuaderno. La 'r' que lo representaba se embarcó en la lancha que le pertenecía a la otra "r" y rápidamente se fue navegando por el lago. Por esa razón no podía escribir las dos 'r' juntas". Esta dificultad con la "r" la conocemos no sólo en la lectura sino también en el área de la vocalización, donde el inconsciente hace valer su poder y su dominio.

El mismo proceso se registra con los números, cuyos diferentes dibujos cuentan la historia del niño con relación a la diferencia de sexos. Son muy conocidos por los analistas las dificultades de la división que presentaban los hijos de padres divorciados. Es sorprendente la frescura de esta observación de Lisa (pág. 72). "Lisa consideraba insoportable también el número '3' porque 'un tercero, por supuesto, siempre está de más' y 'dos pueden correr carreras [...] pero un tercero sería entrometido'". "Me dijo Lisa, a quién le gustaba la matemática, pero que tenía una gran inhibición con ella, que [...] ella comprendía que '1' se podía unir con otro, cuando ambos 'son iguales', pero ¿cómo podía sumarse cuando ambos eran distintos?". Sería



ocioso repetir otros muchísimos ejemplos del texto que muestran el intenso trabajo que hacían Klein y muchos otros analistas por ella citados en el problema del fracaso en el aprendizaje y por lo tanto el fracaso escolar. Los distintos ejemplos le permiten ligar a Melanie Klein tanto las inhibiciones de la lectura como la escritura con las diferentes fijaciones en las etapas pre-genitales de la organización. Este trabajo es retomado por analistas contemporáneos de otras escuelas, como el magnífico trabajo de Gerard Pommier, a quien la clínica de los fallos del aprendizaje lleva a conclusiones muy acordes con la línea que venimos presentando. Baste este ejemplo clínico para descubrir la similitud de sus descubrimientos: (pág. 257) "El análisis de Pascal presenta un interés especial porque su capacidad de enlazar los signos al sonido y los signos entre sí se modificó radicalmente de un día para otro, como consecuencia de una interpretación referida a un conjunto de letras que él daba por su nombre propio" [...]. "Y caben pocas dudas de que su significado concernía al enlace, no de las letras sino de sus padres. Su confrontación diaria con una constelación edípica harto fatigosa mostraba una naturaleza idéntica a la de la guerra que libraban las letras entre sí". "Sus letras pudieron casarse entre sí y hablar sólo en el momento en que Pascal descubrió solitariamente la imposibilidad de sus amores infantiles y en que inventó de arriba abajo al padre que debía ser su agente".

No es mi intención dejar de lado los aspectos familiares ni incluso los aspectos transgeneracionales que interfieren el proceso de aprender, pero asimismo es peligroso olvidar cómo se entretajan todos estos hilos con el tejido pulsional y los aspectos tempranos y tardíos del complejo de Edipo, es decir, con el enigma de la sexualidad humana en el contexto de la ley. Este entramado es el que se trabaja específicamente en el consultorio del psicoanalista y no puede ser encarado por la institución educativa. Al procesar estos aspectos que dependen del sujeto y no de la institución, el niño deja de estar enganchado de una manera patológica con la institución educativa la cual, como vimos al principio, debe a su vez hacer una adaptación momentánea que tienda a dar tiempo a resolver las fallas tempranas del ambiente que condujeron al problema. Es fundamental dar a este proceso su tiempo y esperar que la escuela tenga una posición tolerante y no expulsiva. El trastorno del aprendizaje es un síntoma, es decir, un texto escrito en el cuerpo del niño. Lo que antes nos parecía un proceso degenerativo es, a partir de Freud, una invitación a una lectura apasionante y liberadora.

Resumen

Este escrito investiga los obstáculos que genera el fracaso escolar, especialmente en el transcurso de la etapa genital infantil descrita por Freud, en la



cual toma impulso la pulsión epistemofílica y se engarza con el registro simbólico.

Hace hincapié, asimismo, en las operaciones conjuntas de rescate de un niño en riesgo de fracaso escolar que deben estar presentes en la mente del psicoanalista y del educador.

Summary

This paper studies the obstacles that generates school failures; specially during the course of the infant genital phase described by Freud, in which the epistemofilic pulsion is impeded and is linked with the symbolical register.

It focuses also in the different joint remedial that are needed for a child in risk of school failure that should be present in the mind of psychoanalists and educators.

Résumé

Ce texte étudie les obstacles qui sont a l'origine de l'échec scolaire, notamment pendant le période génitale infantile décrite par Freud, pendant laquelle prend son élan la pulsion épistémophile et s'enchâsse dans le registre symbolique.

L'article fait le point aussi sur les possibilites de "sauvetage" des enfants à risque d'échec scolaire, qui doivent être present dans la pensée du psychanalyste et de l'éducateur.

Bibliografía

Beller, D.; Nachmann, B.; Nimcowicz, D.; Rochman, M.; Rubinson, S.; Wasserman, D.: "Violencia y Agresión en la Escuela: Una articulación posible entre psicoanalistas y educadores", Actas de las VI Jornadas Intensivas sobre Niñez, Adolescencia y Violencia, Fundación Referencia Buenos Aires, 2000.

Wasserman, Mario: "Pensando en Jugar", *Revista Argentina de Psicología* N° 33, APBA, 1982.

Klein, Melanie: *Contribuciones al Psicoanálisis, Obras Completas*, T. 2, Paidós.



Meltzer, Donald: *Exploración del Autismo*, Paidós.

Winnicott, Donald W.: *Realidad y Juego*, Gedisa.

Freud, Sigmund: "El poeta y la fantasía" (1907), *Obras Completas*, Vol. 9, Amorrortu.

Aulagnier, Piera: *La Violencia de la Interpretación*, Amorrortu.

Pommier, Gerard: *Nacimiento y Renacimiento de la Escritura*, Nueva Visión.

Mario Waserman
Santa Fe 2926, 5° "B"
(1425) Buenos Aires
4826-9691
mwaserman@sinectis.com.ar