



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

01962²⁰
2ej

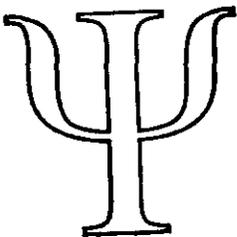
FACULTAD DE PSICOLOGIA
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO

UNA APROXIMACION AL SUJETO EN EL CAMPO DE
LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE: ESTUDIO
DE CASOS

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN PSICOLOGIA CLINICA
P R E S E N T A :
S O F I A S A A D D A Y A N

SINODALES:

DIRECTORA DE TESIS: MTRA. FRIDA DIAZ BARRIGA.
DR. JOSE DE JESUS GONZALEZ NUÑEZ.
DRA. IRENE MURIA VILA.
DR. MARIO RUEDA BELTRAN.
DRA. MARTHA LILIA MANCILLA VILLA.



MEXICO, D. F. CIUDAD UNIVERSITARIA.

1998.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

263503



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

Quiero hacer manifiesto un muy especial agradecimiento al Dr. Hans Saettele, por el importantísimo papel que tuvo para sostener mi deseo por la escritura; del que este trabajo es un testimonio.

Deseo manifestar mi más profunda gratitud a la Mtra. Frida Díaz por el respeto que siempre tuvo por mi trabajo, el tiempo que me brindó, su apoyo y las muestras de amistad que me dió en la dirección de este trabajo.

A la Dra. Lidia Agazzi por compartir conmigo incondicionalmente, su amplia y valiosa experiencia en el psicoanálisis de niños, y su amistad.

A mis sinodales:

Agradezco mucho al Dr. Mario Rueda por sus respetuosos y afinados comentarios al trabajo, que me permitieron ampliar la comunicabilidad del mismo; y sobre todo, por su valiosa amistad de tantos años.

A la Dra. Irene Muria, por el gran interés y comprensión al enfoque de mi proyecto en cada momento de su desarrollo.

Al Dr. José de Jesús González N. por su excelente disposición y apoyo para la realización de este trabajo y a la Dra. Martha Lilia Mancilla por la revisión que hizo del mismo.

Por otra parte, también deseo agradecer al Dr. Alfredo Furlán sus enriquecedores y aleccionadores comentarios durante las conversaciones que tuvimos, y a la Dra. Graciela Magaril por compartir conmigo su experiencia y amistad durante el desarrollo de este trabajo

Agradezco mucho a la Dra. Carmen Pardo su gran entusiasmo por este proyecto y la ayuda que me brindó para arrancarlo.

Por último, deseo agradecer a todos mis amigos y también a mis compañeros del proyecto "Subjetividad y Sociedad", por el diálogo sostenido con todos ellos y la posibilidad de compartir inquietudes que, aunque de modo indirecto, sin duda participaron conmigo en la realización de este trabajo, que en realidad es un comienzo.

A la memoria de mi padre

A mi familia

A mis amigos

ÍNDICE

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

PARTE I. SUJETO, EDUCACIÓN Y PSICOANÁLISIS.

1. DEL SUJETO: PUNTUACIONES EPISTEMOLOGICAS.....	6
2. EL SUJETO EN EL DISCURSO CIENTIFICO Y DE LA EDUCACIÓN.....	16
2.1 Educación y racionalidad.....	20
2.2 Campo pedagógico y racionalidad.....	23
2.3 Educación y subjetivación.....	30
3. EL SUJETO EN EL DISCURSO PSICOANALÍTICO	37
• La represión y el inconciente.....	38
• El sujeto del inconciente.....	44
• De la constitución subjetiva.....	47
4. PSICOANÁLISIS Y EDUCACIÓN ¿QUÉ RELACIÓN?.....	54

PARTE II. SUJETO Y EDUCACIÓN ESPECIAL.

5. LA PRODUCCIÓN SUBJETIVA DE LA INFANCIA ANORMAL: EL CASO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL.....	59
• Un punto de partida: una anécdota	59
• Del proceso de individualización	62
• La educación especial	66
• De la educación especial a las necesidades educativas especiales	68

5.1 El campo de las dificultades de aprendizaje.....	70
•Las teorías de las dificultades de aprendizaje	75
•Sujeto y aprendizaje	80
•Ejes teórico clínicos para una articulación: subjetividad - aprendizaje	86
•Supuestos.....	89
•De la metodología	89
•Del estudio clínico	93

PARTE III. ESTUDIO DE CASOS.

Cristina y el mito de un borrador.....	97
Cecilia y la cuestión de los orígenes.....	114
Armando y su mamá.....	130

PARTE IV. ANÁLISIS Y CONCLUSIONES.....143

BIBLIOGRAFÍA.....154

ANEXOS

ANEXO 1: OTRAS DEFINICIONES DE DIFICULTADES DE APRENDIZAJE CON VIABILIDAD PROFESIONAL

ANEXO 2: PRINCIPALES CATEGORIAS DIAGNOSTICAS EN EL CAMPO DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

ANEXO 3: MATERIAL CLINICO DE CADA CASO

RESUMEN.

La presente investigación, formula una serie de interrogantes en torno al sujeto y a la producción subjetiva de las llamadas dificultades de aprendizaje; por un lado, en el marco de los discursos que participaron en la constitución del campo en que se inscriben, y por otro, en lo que se refiere a la relación entre subjetividad y aprendizaje, desde una perspectiva psicoanalítica. Asimismo, plantea un problema central: la exclusión de la categoría de sujeto en tanto determinación simbólica, en las teorías y prácticas que el propio campo suscita.

Para abordar esta cuestión, se parte de la reflexión y análisis del sujeto en la educación en el contexto de la modernidad, mediante el análisis de algunas de las principales tendencias educativas y propuestas pedagógicas que las sustentan, a fin de analizar su articulación con la producción de teorías y prácticas específicas del campo de las dificultades de aprendizaje en el marco de la educación especial y de la integración educativa.

A partir de lo anterior, y de los aportes de la teoría del sujeto propuesta por el psicoanálisis, se definen ejes teórico- clínicos para una aproximación a su estudio, en su propio ámbito de producción: la escuela. Para tal fin, se realiza un estudio de casos, con una metodología cualitativa orientada por una escucha psicoanalítica; y se formulan algunas hipótesis de su constitución como síntomas en dos sentidos: del sujeto y de la escuela.

Por último, se analizan las implicaciones de los hallazgos, en términos de subrayar la necesidad de una ética que redimensione la problemática y "reoriente" el campo y las prácticas de intervención.

“UNA APROXIMACIÓN AL SUJETO EN EL CAMPO DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE: ESTUDIO DE CASOS”.

INTRODUCCIÓN.

El presente trabajo intenta formular una interrogación por el sujeto en el campo de las llamadas dificultades de aprendizaje. Dirigir la mirada hacia la subjetividad, es resultado de la conjunción de dos procesos paralelos: uno que tiene que ver con la propia necesidad de reflexionar en torno a las prácticas psicológicas en el ámbito educativo; y el otro, que interroga sobre su ética y que se inscribe en los efectos de un encuentro con el psicoanálisis, desde el que se me ha hecho posible formular algunas interrogantes sobre la subjetividad y vislumbrar algunas de sus implicaciones en las prácticas educativas y psicológicas.

De ese encuentro, nace este proyecto de investigación, ante todo, como un intento de ordenar una serie de inquietudes, de preguntas y problemas surgidos tanto de la reflexión teórica aportada por el acercamiento a la cuestión subjetiva, como de la confrontación con los discursos teórico-metodológicos que venían “sosteniendo” las propias prácticas de intervención psicológica en escuelas primarias.

En dichas prácticas, el continuo contacto con la vida de estas escuelas y la forma en que sus agentes concebían sus problemas, fue planteando múltiples preguntas en torno al quehacer educativo que fueron exigiendo una mayor comprensión de las propias razones de la institución y de las nuestras.

Frente a lo que cada vez más parecía el discurso de la imposibilidad en el hacer educativo y psicológico con los niños problema, frente al sinsentido que imperaba en ello, fue necesario empezar a buscar sus motivos y de ser posible, su razón profunda y emprendimos un camino que suponía tratar de suspender las certezas del hacer para dar cabida a la pregunta por el sentido de nuestro quehacer, lo que significó la posibilidad de empezar a preguntarnos antes que intentar responder con discursos acabados a los complejos problemas que nos confrontaban, reconociendo los límites que necesariamente impone el recorte dado por el lugar desde el que se formulaban las preguntas.

En ese tránsito por las escuelas, la constante referencia a las dificultades de aprendizaje parecía tener la forma de un fantasma de “fracaso educativo” que translucía la propia concepción de los problemas educativos y el discurso que los sustentaba, al mismo tiempo, nos interrogaba sobre las razones de nuestro quehacer como psicólogos o psicoanalistas en las instituciones educativas.

La queja de los niños que no aprenden y la manifiesta preocupación de los maestros por esto, constituyó el núcleo de la problemática a los que nos vimos enfrentados. Abrió también la pregunta por las razones de la institución educativa.

Había quizá, algo sintomático en esta preocupación que no parecía dirigirse ni a los niños, ni a su aprendizaje y que colocaba al propio quehacer pedagógico de los maestros en un lugar de

exterioridad en lo que se refiere a su posibilidad de preguntarse por la índole de éstos problemas, desde las propias prácticas, ya que la explicación, siempre se ponía en otra parte: en el niño, ya sea a su situación familiar o cultural, a sus capacidades o a sus antecedentes educativos, sin que, para nuestra sorpresa, en su concepción mediara en ello en absoluto, la referencia a las propias prácticas educativas y al lazo social que las define. ¿Porqué? ¿cómo se concebía entonces la posibilidad de que se produjera el aprendizaje y el no aprendizaje?, ¿en qué discurso se inscribía esa concepción que anulaba ese lazo?, ¿de qué orden es este último?

Todo parecía indicar que los llamados niños que "no aprenden", atentaban contra una norma que amenazaba cada vez más con poner en entredicho la labor educativa de los maestros, pero también la de los psicólogos que suponían tener el poder de solucionarlos. En ese contexto, descubrimos la fuerza de un discurso que se repetía hasta el cansancio y que atravesaba las explicaciones del maestro y de los psicólogos: el de las capacidades individuales, lo que parecía significar que el problema de aprendizaje y su causa se situaba en el propio niño, y que la función del maestro y del lazo social con el alumno estaba como ausente. Desde un particular punto de vista, esta situación hallaba legitimidad en las prácticas de educación especial que en cualquiera de sus modalidades se proponían para el sistema educativo, porque ese discurso contribuía a que esos niños fueran clasificados en alguna categoría diagnóstica o como sujetos con necesidades educativas especiales, pero que, en cualquier caso los significaba justamente como "especiales", y los colocaba como la causa misma del problema, cuestión que apuntaba a pensarlos como síntomas de la escuela.

En el mismo sentido, las propias prácticas con los niños, en la medida que no se inscribían en una exigencia hacia el aprendizaje académico, mostraban otras posibilidades y otra mirada para pensar "su" problema, que condujo a la pregunta ¿quién habla? y también ¿desde dónde habla?

Desde esa perspectiva nos preguntábamos ¿qué concepción de sujeto recorría las prácticas educativas?, ¿a qué concepción de subjetividad no responden los niños con dificultades de aprendizaje? ¿cómo se podía pensar el aprendizaje al margen de la subjetividad, es decir del lazo social que la constituye?, ¿en torno a qué saber de sujeto se articulan las prácticas educativas y cómo conducen a la designación de la categoría "dificultades de aprendizaje"?

Más aún, ¿cómo se producían subjetivamente maestro y alumno a la luz del discurso educativo y de la propia institución educativa que los coloca en esos lugares?, en una palabra, llevó a preguntarnos por el papel de lo simbólico en la propia constitución subjetiva de las dificultades de aprendizaje; y por tanto, a tratar de entender en alguna medida los discursos que le dan origen y función al interior de la escuela, lo que condujo a pensar estos problemas como síntomas de la escuela y del sujeto en sentido psicoanalítico. Surgió así, la necesidad de descentramos de lo pedagógico y lo normativo, para dar cabida a la pregunta por el sujeto en tanto determinación simbólica, es decir sujetado al orden simbólico que lo constituye como efecto de las prácticas discursivas, reconociendo que esa lectura también está permeada por el discurso académico.

Dado este planteamiento el proyecto mismo condujo a la necesidad de reflexionar en torno a la problemática derivada de la constitución del campo y de sus implicaciones en las prácticas de intervención a que ha dado lugar en el ámbito educativo.

Con este proyecto se trata entonces, de intentar, tensar en cierta medida, un saber construido por los discursos psicológicos y educativos en el citado campo, mediante las categorías de sujeto y subjetividad, a fin de situar un problema a la luz de algunas de sus determinaciones estructurales generales, posibilitando repensar los ejes que guían nuestro trabajo y problematizar el carácter de nuestras intervenciones.

Partimos del reconocimiento de que abordar la cuestión del sujeto en el campo educativo, reviste una doble dificultad: por un lado, la de reconocer la perspectiva en que éste ha sido construido por el discurso educativo en su "propio" estatuto epistemológico y; por otro, la de interrogarla desde otro lugar como el psicoanálisis sin que ello signifique la negación de ese estatuto.

En cuanto a la primera dificultad, no es posible desconocer el hecho de que la noción de sujeto de la educación, alude a un conocimiento que históricamente se ha fundado en la búsqueda pedagógica por optimizar su quehacer en la lógica de la racionalidad en que se fundamenta toda acción educativa.

Con respecto a la segunda, el problema estriba en cómo tensar un saber construido para contribuir a posibilitar nuevas conceptualizaciones y articulaciones de los problemas educativos.

Aún cuando tal tarea supone las citadas y quizá otras muchas dificultades, correremos el riesgo de pensar "las dificultades de aprendizaje" que clásicamente se inscriben en el campo de la educación especial, por un lado, **en su necesaria articulación con el discurso educativo y su función histórica**, y por otro, desde algunos de los aportes de la teoría del sujeto propuesta por el psicoanálisis, lo que pueden ser consideradas las principales contribuciones de este estudio.

Para ello, nos dimos a la tarea de situar algunos de los discursos constituyentes de la concepción de sujeto en la educación, a fin de ir construyendo sus articulaciones con la producción de teorías y prácticas de las dificultades de aprendizaje en el marco de la educación especial.

Porque como intentaremos mostrar en base a la reflexión psicoanalítica (teórica y clínica) el saber educativo producido en torno a las dificultades de aprendizaje, está des-subjetivado, siendo ésta nuestra tesis central, cuestión que, ha dado lugar a concepciones teóricas y prácticas específicas que son causa de una importante exclusión de los sujetos al ser objeto de tal clasificación.

Dado este planteamiento, nos propusimos los siguientes objetivos:

1) Analizar algunos de los discursos y tendencias educativas sobre las que se constituye la concepción de sujeto en el campo educativo y su relación con la producción de prácticas de educación especial.

2) Analizar algunas de las condiciones y prácticas discursivas que constituyeron el campo de la educación especial a la luz de la llamada infancia anormal.

3) Reconstruir críticamente, algunos aspectos de la historia del movimiento del campo de las dificultades de aprendizaje, a la luz de los discursos que participaron en su constitución, analizando sus implicaciones subjetivas en la producción de teorías y prácticas específicas en el citado campo.

4) Proponer algunas hipótesis clínico-psicoanalíticas de las dificultades de aprendizaje como síntomas a través de una aproximación clínica en el ámbito escolar.

Ahora bien, para poder aproximarnos a las citadas preguntas y objetivos, realizamos una serie de recorridos teóricos y clínicos que aglutinamos en cuatro grandes partes.

La primera: SUJETO, EDUCACIÓN Y PSICOANÁLISIS sitúa muy someramente los antecedentes epistemológicos del concepto de sujeto y emprende su análisis en el campo de la educación y de algunos de los mecanismos de subjetivación, en el marco de algunos de los discursos científicos que participaron en su constitución, a fin de construir un marco de referencia amplio desde una perspectiva subjetiva, que posibilite el abordaje conceptual del campo de las dificultades de aprendizaje en su propio ámbito de producción. Ello en virtud de la necesidad de redimensionar una problemática que se ha caracterizado por hallarse históricamente determinada por la mirada médica, educativa y psicológica, mismas que al surgir del discurso científico de la modernidad, han implicado una concepción de sujeto racional, natural, intencional y autónomo, desde la que se ha constituido el campo pedagógico y también los modelos de educación especial, dejando fuera otras miradas posibles e incluso necesarias para pensar la cuestión subjetiva, específicamente las que interrogan la producción del sujeto en tanto determinación simbólica. Para tal fin, se revisan someramente algunos aportes freudianos y lacanianos desde los que se propone otra concepción del sujeto.

Así, los capítulos que componen esta primera parte del trabajo, se orientan a situar y analizar la cuestión del sujeto el discurso educativo y psicoanalítico, a fin de poder construir los elementos necesarios para el análisis de la constitución del campo de las llamadas dificultades de aprendizaje a la luz de algunas implicaciones de la episteme del siglo XIX que con el proyecto de la modernidad, plantearían el racionalismo occidental y las "nuevas" formas de sujeción y de búsqueda de producción subjetiva vehiculizada por el modelo médico (biologización del conocimiento como capacidad), las pedagogías rousseunianas (el niño natural) y la psicología moderna (producción de técnicas de observación, clasificación y normalización).

La segunda parte del trabajo: SUJETO Y EDUCACIÓN ESPECIAL busca analizar algunos de los discursos constituyentes del campo de la educación especial, a la luz del discurso educativo y de la producción subjetiva de la infancia anormal a fin de situar el propio origen del campo de las dificultades de aprendizaje y las implicaciones de su nominación en el contexto de la producción de prácticas de educación especial y de la Integración educativa en el marco histórico de los discursos que dieron lugar a su constitución subjetiva. Asimismo, se analiza, mediante el concepto de sujeto desde la perspectiva del psicoanálisis, una posibilidad entre otras quizá, de descentrar lo pedagógico y lo normativo y de abrir preguntas en torno a la relación entre aprendizaje y subjetividad, a través de dos ejes teórico-clínicos: el síntoma y el Nombre-del-Padre.

La tercera parte aborda el análisis subjetivo de niños con dificultades de aprendizaje, mediante un estudio de casos realizado en una escuela primaria oficial y formula algunas hipótesis en torno a su producción subjetiva como síntomas de la escuela y del sujeto en sentido psicoanalítico.

La cuarta y última parte analiza algunas de las implicaciones de los hallazgos en el campo de las dificultades de aprendizaje en base a la metodología empleada, y esboza algunos de los posibles aportes de esta perspectiva para orientar las prácticas en el citado campo, de los modos de aproximación al problema y en tomo a las prácticas de reeducación que suscita.

PARTE I. SUJETO, EDUCACIÓN Y PSICOANÁLISIS.

Todo está ligado al orden simbólico, desde que hay hombres en el mundo y que ellos hablan. Y eso que se transmite y tiende a constituirse es un inmenso mensaje donde todo lo real es poco a poco retransportado, recreado, rehecho. La simbolización de lo real tiende a ser equivalente al universo y los sujetos no son allí más que relevos, soportes.

J. LACAN.

1. DEL SUJETO: PUNTUACIONES EPISTEMOLOGICAS.

El presente capítulo intenta situar muy puntualmente algunos de los principales antecedentes epistemológicos en que se inscribe la noción de sujeto e introduce la problemática en que se inscribe su concepción en la modernidad; asimismo tiene por objetivo esbozar la orientación general del trabajo, su aproximación teórico-metodológica y las preguntas que justifican su posterior recorrido teórico.

En los confines del siglo XX, se gesta una nueva mirada de los mecanismos de producción del conocimiento, de los modos de entender su transformación, e inclusive de las formas de concebir su transmisión. Esta mirada se caracteriza por una óptica que implica un reconocimiento tanto de la multireferencialidad de los fenómenos, como de su complejidad, en una aproximación sin precedentes que recupera la cuestión de la subjetividad como fundante de los procesos de construcción del conocimiento que se inscriben en el orden de la cultura.

Nos referimos a la mirada posibilitada por las teorías de la subjetividad que nacen a principios de siglo y que introducen una ruptura con la concepción de una subjetividad humana como sustancia ya-dada, para plantearla más bien en la perspectiva de su constitución reflexiva.

La compleja historia de este movimiento es posible trazarla a lo largo de los cortes introducidos por las diferentes epistemes que la cruzan. Veamos muy someramente algunos de los antecedentes y condiciones de su surgimiento.

En la episteme renacentista, el saber se configuró mediante la categoría de la semejanza, lo que significaba que buscar el sentido de algo se definía en términos de identificar a qué se asemejaba. Desde esa perspectiva, la palabra era concebida como un espejo del mundo y dado que el lenguaje escrito vale como signo mismo de las cosas, éste era concebido entonces, como un hecho natural a descifrar mediante una tarea de interpretación.

En la época clásica¹, esta categoría se transformaría radicalmente al introducirse la representación. *Las palabras que convivían con las cosas, se separan de éstas y pasan a representarlas*" (Terán, O. 1995,p.12).

De acuerdo con Foucault, a diferencia del Renacimiento, las palabras ya no son marcas por descifrar, *"forman más bien la red incolora a partir de la cual se manifiestan los seres y se ordenan las representaciones"* (op.cit.p.303)

Se trata entonces de la introducción de un lenguaje representacional, en el que el más que buscar las relaciones entre las cosas por su semejanza, se busca discernir relaciones: *"Si hasta el siglo XVI el lenguaje hablaba, ahora analiza"*(Morales, op.cit.p.42). Con ello, se introducen *identidad y diferencia*, que vienen a ocupar el lugar de la semejanza y de la desemejanza en los modos de acceder al saber .

No habían surgido las "ciencias del hombre" como demostraría Foucault, porque la actividad humana que construía la representación no era representable, ya que sólo posteriormente el hombre se daría existencia epistémica. En las propias palabras de Foucault (1966) : *"En la edad clásica el hombre clarifica pero no crea; no es una fuente trascendental de significación"* (p.20). De este modo, para la edad clásica se trataba entonces de un saber que se funda en una naturaleza humana universal, en ausencia de la figura epistémica del hombre.

La edad moderna que se ubica hacia fines del siglo XVIII se constituye con el surgimiento del positivismo y el humanismo y emergen las ciencias humanas, al aparecer el hombre como figura epistémica. Así, *"...la representación se opaca y se convierte en un efecto de superficie cuyo autor explícito ahora sí es el hombre"*... (op.cit.p.13).

En tal sentido, si en el siglo anterior el conocimiento se configuraba privilegiando lo analógico, en el siglo XVIII se trata más bien de lo analítico, eje que introduce al lenguaje como su principal herramienta.

Con el análisis como fundamento, hacia el siglo XIX, se implanta un nuevo orden epistemológico porque la representación infinita es cuestionada a partir de la pregunta por su origen y funcionamiento; y entonces aparece la pregunta por la causa, que al no ser transparente a la representación, va a propiciar su transformación en tanto que ya no puede sostenerse en un puro despliegue de relaciones entre los elementos. Es decir, aparece la pregunta por la causa que, como bien dice Morales, *"esa pregunta rebasa el ordenamiento de las representaciones y atañe a la estructuración y a la lógica interna"* (p.44)

En ese contexto, la figura de Dios que había sido históricamente concebida como el centro mismo del saber es desplazada por este nuevo orden. Al respecto, Morales, H. (1997) señala que *"el lenguaje y su análisis producen un nuevo orden epistémico. La muerte de Dios anuncia su llegada y, ante esta angustia cósmica, ordenar nombrando aparece como la salida"*(p.44).

¹ Nos referimos a la época clásica francesa, según Foucault, (1966).

Nombrar, clasificar y calcular representarían en ese contexto un nuevo orden epistémico que daría constitución al pensamiento de la modernidad, porque con la crisis de la representación como fundamento analítico, se gesta entonces la pregunta por la dimensión del sentido. En ese contexto, la búsqueda apunta a relacionar lo visible con lo invisible, es decir, a buscar su razón profunda. Al respecto, Morales señala que *"surgen entonces dos posiciones frente al lenguaje: una, la de la formalización, que problematiza la lógica; y otra que formula la pregunta por la historia "y sus tiempos de significación; su arma metodológica es la resignificación crítica de la interpretación" (op.cit.p.45)*. En esta segunda posición se suele incluir a Nietzsche, Marx y Freud, pensadores considerados como los fundadores de la "escuela de la sospecha", tal como lo consigna Paul Ricoeur.

Con la modernidad, los códigos de saber se transformaron porque el hombre deja de ser un microcosmos en contacto continuo con el universo y la pregunta epistémica se dirige entonces a la norma, al sistema y a la regla.

Ahora bien, según Foucault *"lo que da a la modernidad epistémica su singularidad, es la existencia de una vía que sin negar la posibilidad de la formalización, incluye las dimensiones de la significación y el tiempo...Foucault le llamó estructuralismo" (En Morales, op.cit.p15.)*

Desde esa perspectiva, la visión estructuralista introduce un modo diferente de pensar el saber, ya que, al proponer la noción de estructura como un sistema cuyos elementos se relacionan de manera interdependiente, se sientan las bases para acceder a la pregunta por la causa en términos de la estructuración interna y función de los sistemas, nociones que revolucionarían a las ciencias sociales porque implicarían que *"es el sistema y sus relaciones lo que funda el nuevo modo de saber en la modernidad" (op.cit.p.45)*

El análisis estructural es, en el contexto del surgimiento del concepto de sujeto que nos interesa destacar aquí, un movimiento crítico al humanismo, porque va a proponer que las sociedades así como el lenguaje, forman parte de un sistema de relaciones gobernadas por leyes inconcientes, en franca oposición a una visión de sujeto que lo propone como ser conciente, libre y autónomo cuyo surgimiento en el mundo es espontáneo².

Con el estructuralismo se pone en marcha otro modo de pensar al lenguaje porque con éste se hace posible introducir la dimensión inconciente, que a partir de ese momento significará otra manera de pensar a las ciencias humanas: *"ya no se trata de ordenar y clasificar sino de encontrar su estructuración" (op.citp.46)*.

Así, la óptica estructuralista implicó un alejamiento del enfoque de objeto, en la medida en que puso de manifiesto sistemas de relaciones sujetas a leyes, que llevarían a la búsqueda de relaciones más que a descubrir la naturaleza misma de los objetos.

Su nacimiento acontece en la modernidad, y es posibilitado fundamentalmente en el siglo XX con el nacimiento de la episteme post-humanista que se distingue de las anteriores por la introducción del lenguaje como eje analítico, como estructura que permite pensar en términos de sistemas de

² Nos referimos con estos atributos a la noción de sujeto clásico impulsada por el discurso humanista.

relaciones en las que se gestan los sujetos para a partir de ahí, reconocerlos no como originarios, sino más bien como constituidos en una compleja red de relaciones que los atraviesan.

Se trata entonces fundamentalmente de la re-inscripción del sujeto en la dinámica de la producción epistemológica en que hallan sustento las teorías que tienen que ver sobre todo con las ciencias sociales y que a la luz de esta categoría, hallan la posibilidad de repensar sus postulados más fundamentales. Se trata sin embargo, también, de un concepto polisémico, paradójico y controvertido cuyo estatuto teórico se redefine continuamente atendiendo justamente a los usos polisémicos que ha recibido desde su fundación.

Fundación en el marco de la filosofía, que parece convertirse en "punta de lanza" para interrogar la concepción de individuo -como unidad- que históricamente ha estado marcada por variadas construcciones ideológicas (libertad, voluntad, autonomía, conciencia intencional, libre albedrío, etc.)

Es, en la genealogía del sujeto filosófico, que se pueden rastrear los avatares del concepto para mostrarlo en toda su complejidad; y es quizá, desde la constitución de un sujeto de pensamiento introducida por Descartes, con el *Cogito ergo sum*, (*pienso, luego existo*) que el sujeto se erige como condición de subjetividad constituyente, pero con la peculiaridad de ser definido éste como sustancia racional (yo pensante); cuestión que marcaría el pensamiento occidental y definiría el discurso científico en términos de adjudicar al pensamiento la condición de una subjetividad *sui-géneris*; porque en el *cogito* la existencia o el ser, es, en sentido estricto, una condición del pensar, que se sustancializa en el yo.

En tal sentido, Descartes introduce una noción de sujeto, en tanto sujeto de pensamiento que trajo consigo la dicotomía mente-cuerpo, que implicó una separación tajante entre un mundo de objetos y otro de sujetos, donde éstos ocuparían una condición privilegiada y casi omnipotente que instituye todo posible conocimiento.

En este sentido, la lógica cartesiana instituye una concepción de sujeto que colocaría al yo como certeza absoluta, que sólo posteriormente sería interrogada y accedería a otro estatuto.

Al respecto, Paul Laurent Assoun (1994) resume este movimiento estatutario señalando que:
"Es como sujeto de pensamiento como el Yo accede a su función de subjetividad constituyente. Tal es el sentido del Cogito, sum. Pero paradójicamente, es precisamente en el momento que el yo pensante es desposeído de su sustancia racional, lo cual se opera con la crítica kantiana de los "paralogismos de la psicología racional", cuando la noción de sujeto aparece por lo que es: irreductible a una sustancia, pero imponiéndose como función-referencia-insoslayable. Como representación que acompaña a todas las representaciones, el sujeto accede a su función propia sacudiendo su envoltura metafísica: lo cual constituye la operación propiamente "trascendental" (p.53).

Si con Descartes se planteó un sujeto de conocimiento que instituyó la racionalidad científica, basándose en que la verdad puede ser alcanzada por la evidencia directa, en la modernidad con Kant, se reintrodujo el problema de la ética que significó que el yo no está dado de antemano, sino

que se constituye consigo mismo como sujeto. Sin embargo, como plantea Foucault: *"la solución de Kant fue encontrar un sujeto universal que, en la medida en que era universal, podía ser sujeto de conocimiento, pero que exigía una actitud ética"* (op.cit. p.162)

Es en dicho sentido, que se dice³ que Kant representa un sistema filosófico, en el que la razón y sus leyes ocupan un lugar central. Posteriormente con Hegel, se plantea que se crea otro sistema desde la dialéctica como método para resolver contradicciones. Desde ahí tiene lugar el surgimiento del existencialismo y la fenomenología.

Sin pretender enunciar en forma amplia su planteamiento, ya que ello rebasa en mucho las posibilidades de una lectura filosófica tan vasta como compleja, y dado que no constituye el propósito de este trabajo, sí es preciso sin embargo, señalar algunos aspectos relevantes en torno a la temática del sujeto que de la propuesta hegeliana se derivaron, a fin de entender el contexto histórico general y algunos de los fundamentos en que se gesta la teoría de sujeto que orienta el desarrollo posterior de este trabajo.¹

Al incluirse la dialéctica, la cuestión de la razón aparece ligada a la otredad, porque desde esa lógica, la conciencia de sí se produce por la negación de lo dado, es decir por la impugnación de lo otro.

De acuerdo con Morales, H... *"Hegel no puede desde la dialéctica, concebir la razón sin un movimiento hacia un territorio aparentemente desconocido para ella: la otredad ... La propuesta avanza a partir de la historia donde la negación como acción llevaría a la realización de un sujeto que devendría absoluto. La conciencia absoluta o espíritu se convierte en sabiduría cuando en el devenir de la historia, al fin, el autor del discurso puede descubrir que el Otro al que llamaba Dios es él mismo en tanto productor de la historia. El sujeto se convierte en el verdadero Dios cuando implementa el saber absoluto donde se realiza la identidad del sujeto con el objeto y del pensamiento con lo que llamamos ser"* (op.cit.p.105)

La cuestión de un sujeto Absoluto en la propuesta hegeliana introduce desde la dialéctica la relación entre identidad y diferencia, planteando con ello al ser-en-sí determinado por la naturaleza que es idéntica a sí misma y al ser-para-sí introducido por la historia.

El primero entonces es visto como lo idéntico, lo natural, lo dado; en cambio el segundo como el que produce la diferencia con lo dado, o sea la historia.

Ahora bien, el problema es que con esto se privilegiaría una filosofía de la identidad porque como bien dice Morales:... *"la diferencia surge de la identidad, es decir, la diferencia aparece como subsumida a la identidad ya que parte de ella. La identidad aparece en el origen de la acción, de la diferencia y ésta, al final sucumbe ante su integración con la identidad, cuando el sujeto se presenta como un sujeto de un saber absoluto, es decir sabiendo su propia identidad"*... (op.cit.p. 106).

En franca oposición al planteamiento hegeliano que pondera una filosofía de la identidad, surge un pensamiento que privilegia la diferencia: un pensamiento que no reduce la otredad a la

³ Terán, O. (Op. cit.)

mismidad, un pensamiento de la diferencia: *"ya no se trata de describir sino de "deconstruir", de desmembrar las relaciones y el lugar de las diferencias" (op.cit.p.107)*

Así, el concepto de sujeto asciende al estatuto de un articulador de la subjetividad humana que se ha definido en términos de su capacidad de reflexividad, de su ética y de un estatus propio; condiciones mínimas para plantear la noción de sujeto.

La primera de estas condiciones plantea que para que haya sujeto es necesaria la referencia a un "para sí"; es decir, una fuente de sentido, una capacidad virtual de reflexión y de reacción en términos de distinguir el sí-mismo del no sí-mismo, (autofinalidad, autorreferencia); en términos de Castoriadis (1992): *...la posibilidad de que la propia actividad del sujeto devenga objeto, la explicitación de sí como un objeto no objetivo, o como objeto simplemente por posición y no por naturaleza...".*

En lo que se refiere a la ética, el sujeto, es referido por su articulación a la ley moral que lo funda: *"El sujeto no tiene sustancia sino ética: en la fractura del ideal de sabiduría..nace el sujeto de la ética, quien responde de la ley, sin otros recursos que los de la "razón práctica", (Assoun,op.cit.p53).*

En cuanto a la tercera condición, puede decirse que es en la medida en que se concibe al sujeto como función-referencia, que éste va a ocupar un estatus porque como señala Assoun: *"se reintroduce incesantemente como esa necesidad mínima ...ese mínimo irreductible sin la cual la ratio se quedaría "en el aire" (op.cit.p.53)*

Ahora bien, en lo que podría concebirse como la vertiente de la crítica al sujeto clásico, es decir, la que pone en quiebre a ese sujeto absoluto, de la conciencia, (pensado fenomenológicamente), se produce un profundo replanteamiento del *cogito* cartesiano, que significaría con la producción de diversas teorías de la subjetividad, descolocar al sujeto como centro y organizador del mundo y formular un saber del sujeto que no se funda en la conciencia, sino que se constituye en tanto determinación simbólica, es decir sujeto a leyes inconcientes en un sistema simbólico. Al respecto destacan las aportaciones de Michel Foucault, que a lo largo de su obra replanteó la cuestión del sujeto con el saber, con el poder y con la ética; ejes que permiten acceder a una lectura histórica de los diversos modos de subjetivación en la cultura occidental y desde los que se posibilita la comprensión de los mecanismos de producción subjetiva que se inscriben dentro de una dimensión política en las determinaciones de dicha producción.

Foucault plantearía que: *"El sujeto no es una sustancia. Es una forma, y esa forma no es siempre y en todas partes idéntica a sí misma... No hay relación de conocimiento, si por ésta se entiende una armonía espontánea entre un sujeto destinado naturalmente al saber y un objeto que contendría una estructura homóloga que garantizara la adecuación con aquel sujeto de conocimiento, (op.cit., pp.373 y 375) .*

Desde esta perspectiva de sujeto, Foucault planteó la importancia de los *enunciados* en la producción y determinación de los discursos vistos como acontecimientos irreductibles que permiten analizar, sus reglas, sus condiciones de posibilidad. El enunciado, a su vez, es "un acto de habla"

una función que permite la constitución de un campo referencial de objetos e instaura un tipo determinado de sujeto.

Cuestión que significó otra manera de leer la historia y de otorgar una significación distinta a los cambios históricos, donde lo que marca los cambios históricos son los propios enunciados, átomos del discurso. En palabras de Deleuze (1990): **"Una época no preexiste a los enunciados que la expresan".(p.18)**

Así, los enunciados constituyen propiamente una **función** que hace posible la constitución de campos referenciales de objetos y de determinados sujetos. **Los enunciados "no remiten pues a una sustancia, y sí a una posición que puede ser ocupada por individuos diferentes" (Terán, op.cit.p16)**

Con el análisis del discurso introducido en esta perspectiva, se produce una importantísima ruptura con el modelo de racionalidad universal desde el cual se imponen categorías continuistas tales como evolución, tradición, etc. para subrayar más bien la idea de discontinuidad en la historia y en la producción de subjetividad.

Contemporáneamente, se encuentran las aportaciones de Jacques Lacan, que con el psicoanálisis funda la noción de sujeto del inconciente, que se constituye por el lenguaje.

La historia que da origen a su propuesta se remonta a los principios del siglo XX, específicamente con los aportes de Levi-Strauss que al introducir la noción de estructura en los sistemas sociales los plantea sujetos a leyes que derivan de una estructura ligada al lenguaje y de carácter inconciente, que implicaría definir a la estructura como sistema simbólico⁴, cuestión que hace posible un movimiento que hace surgir una nueva concepción del sujeto que subvierte al humanismo y su visión de sujeto clásico, es decir aquel sujeto que capturado por la fenomenología y el discurso cartesiano *"pienso, luego existo"* no daba cabida a la existencia del inconciente, aunque paradójicamente el *cogito* haya permitido su surgimiento.

Para Lacan en cambio, apoyándose en Levi-Strauss e inicialmente en la lingüística de Saussure, el sujeto no es originario, más bien se constituye en el discurso que lo habla, éste último a su vez es un aparato signifiante que hace lazo social, de modo que el discurso es ante todo una estructura. Dos principios saussureanos fundamentales anteceden esta proposición:

El primero se refiere al carácter arbitrario (no natural) entre el signifiante y el significado que, como dice Terán implica que *el lenguaje "no expresa" una realidad ya acabada y anterior al mismo lenguaje (op.cit.p.9).*

El segundo alude a que la definición de cada elemento de la lengua se da por su relación con los demás: *"se trata de una función cuyo significado por consiguiente depende de su posición dentro de un sistema" (op.cit.p.9)*

⁴ Con la noción de sistema simbólico, se introduce otro modo de plantear el estudio de los hechos culturales, al plantearse que en estos no sólo interviene la transmisión de signos: *"toda cultura puede considerarse como un conjunto de sistemas simbólicos, de entre los cuales figuran en primer plano el lenguaje, las reglas matrimoniales, el arte, la ciencia, la religión". (Levi-Strauss en: Morales H, Op. cit.).*

De la formulación de estos principios surge la posibilidad de explicar la lengua no sólo en términos diacrónicos (historia de las palabras), sino también en un eje sincrónico, lo que significa poder colocarla en una estructura presente.

Ahora bien, es importante señalar que lo que permitió la proposición lacaniana, fue justamente la inversión del esquema del signo lingüístico saussuriano, porque éste otorgaba primacía al significado sobre el significante, mientras que Lacan propone la primacía del significante y además su independencia con respecto al significado, de tal suerte que desde esa perspectiva se accede a otra manera a la cuestión de la significación en donde el sentido sólo puede aparecer al término de una articulación significante (cadena significante). Dos conclusiones importantes se derivan de esto:

"El signo es lo que representa algo para alguien y el significante será lo que representa a un sujeto para otro significante" (Lacan, 1962, p.96)

"El sujeto no ocupa más el lugar del significado, sino que es aquello que hace lazo social entre significantes" (op.cit.p.97)

En tal sentido, ambos discursos (Foucault-Lacan) aún cuando vislumbramos que poseen diferencias importantes en la trayectoria que siguen para aproximarse a la cuestión subjetiva, coinciden en cuanto a que representan una verdadera subversión a la definición clásica de sujeto. Porque el planteamiento central estos dos discursos se construye impugnando la tradición humanista y su idea de intencionalidad, cuestión que significaría con la lingüística moderna demostrar como lo plantea Terán que *"el ser humano no es el dueño soberano de su lengua, sino que es "hablado" por ella, en la medida que para producir comunicación tiene que introducirse en los desfiladeros de un código que ni ha inventado ni puede modificar"* (op.cit.p.10) .

Si bien las teorías de la subjetividad generadas por estos autores son diferentes en tanto que privilegian ejes discursivos distintos, es importante recalcar que en tanto comparten el mismo fundamento epistémico, hacen posible una misma subversión al concepto de sujeto de conocimiento al introducir el problema de la relación entre saber y verdad. Foucault por su parte, planteando al sujeto histórico-político, cuya relación al saber está determinada por ciertas condiciones de posibilidad que se instauran por la vía del discurso que se construye históricamente en las relaciones de poder; y Lacan desde el psicoanálisis trayendo la cuestión del sujeto del inconciente como efecto del significante y articulado por el deseo.

En ambos casos, es posible advertir una ruptura con una concepción de sujeto de conocimiento como destinado naturalmente al saber, de una relación armónica entre sujeto y objeto, en una palabra de un sujeto absoluto . En términos generales, podría decirse que la subversión de estos autores estriba en sostener que el sujeto no es originario, que tiene una génesis donde lo impensado adquiere un sentido a partir de la dimensión inconciente que impone un límite a la idea de intencionalidad sustentada por la tradición humanista.

Como dice Morales, H. *"la crítica radical de los dos discursos se constituye alrededor de un estallamiento del sujeto de conocimiento, que a partir de entonces queda irremediablemente cuestionado"* (op.cit. p.84)

Es quizá el descubrimiento del inconciente el que los une haciendo posible esa ruptura que implicó la posibilidad de que se puede dudar de la coherencia, porque como dice María García - Torres (1990):

"Hay un giro en la filosofía moderna que hace dudar de la coherencia y tiene que reconocer que hay un inconciente: El aceptar que lo sombrío nos constituye, no nos conduce a la resignación, sino que plantea que de ser posible el cambio, no se dará por consignas, ni por medio de voluntarismos, sustentaría que la subversión es azarosa...El pensamiento moderno desmonta la seguridad cartesiana, porque descubre un saber no-pensado y se enfrenta al hecho de que nos dominan las pulsiones.(p.95)

En tal sentido, si la noción de sujeto es "des-sustancializada" para imponerse más bien como función, es claro entonces que se opera una transformación sin precedentes en la concepción misma de hombre (como individuo) que implica re-situarlo de muy diversas maneras, según la teoría del sujeto a la que se haga referencia, en el plano de la cultura y de las relaciones sociales, cuestión que en cualquier caso, rompería la dicotomía mente-cuerpo introducida por Descartes, para dar paso a una complejización de como se constituye el sujeto de conocimiento.

No se trata de una operación cualquiera en la medida en que implicó por una parte, descolocar al yo pensante como la entidad de la certeza absoluta de la existencia; y por otra, prefiguró, lo que podría significar un reconocimiento del lugar (en tanto función) que sin embargo, sólo posteriormente sería vista desde una perspectiva estructuralista, como una posición en la que los sujetos ocupan una función en un contexto que los precede y al cual están convocados. Porque originariamente, tal operación implicó trasponer la noción de individuo libre y autónomo que se desarrolla por una conciencia intencional, por la de sujeto trascendental, momento inaugural de ruptura con el sujeto cartesiano que significó que la conciencia no determina al ser, sino a la inversa; ruptura que podría decirse que representa el punto de partida que conduciría a lo largo de un complejo proceso de reflexión filosófica introducido por Hegel, a plantearlo después, con el surgimiento del estructuralismo, como resultado de un contexto simbólico introducido por el lenguaje como vía regia, concepción que significaría una ruptura con el concepto de individuo, y que también daría lugar a un replanteamiento radical de los conceptos de libertad y autonomía fuertemente sostenidos por la tradición humanista que colocaba al sujeto como el centro, el organizador de las formas de saber y de los modos de existir.

Es en el movimiento del estructuralismo, al menos como punto de partida, que se abre un camino con el que se accede al análisis de las construcciones que constituyen al mundo, o sea las estructuras, para desde ahí empezar a pensar al sujeto no como causa sino como efecto de las relaciones del lenguaje; y es con la noción de inconciente como este proyecto se hace posible. Desde esa perspectiva, cobran sentido las palabras de Morales cuando dice :

"El sujeto, si no se trata de describir el modo como adquiere una mayor conciencia de sí a partir de la descripción de los fenómenos, tendrá que ser pensado totalmente diferente. Ya no se tratará

de un sujeto de la conciencia construido a partir de la percepción, sino de otro efecto de las relaciones diferenciales del lenguaje, las cuales son inconcientes" (op.cit.p.107)

Desde esta perspectiva que interroga y subvierte la noción de sujeto clásico del humanismo, aquel del que se dice "es originario", "es libre", "es conciente", "es autónomo", se trata entonces de pensar al sujeto en tanto sujetado, en un plano simbólico, es decir, como efecto de la Ley que lo inscribe en la cultura por la vía del lenguaje, o sea constituido en y por las prácticas discursivas, de situarlo no como causa, sino más bien como efecto de los sistemas simbólicos en que se crea, y del inconciente. Significaría reconocer que la subjetividad es histórica y culturalmente específica, que su producción es resultado de las prácticas discursivas.

Ante esto, cabe preguntarse, ¿cuál es la concepción de sujeto que recorre a las ciencias humanas y muy especialmente a la educación?, ¿qué discursos suscitan la producción de problemáticas y prácticas específicas en el ámbito educativo? ¿en qué discursos se inscribe la propia búsqueda de producción subjetiva en ese ámbito? ¿cómo se intenta producir al sujeto de la educación?, ¿cuáles son los mecanismos de subjetivación que intervienen en dicha producción?, ¿de qué modo participa el discurso educativo en la producción de campos específicos de conocimiento y prácticas educativas que suscitan diferentes formas de subjetividad?

Es claro que este breve recorrido no permite ahondar y capturar suficientemente la problemática que suscita la concepción de sujeto en las llamadas ciencias humanas, tampoco permite del todo dar cuenta de la concepción de sujeto y subjetividad con que intentaremos aproximarnos a tales preguntas a fin de posibilitar el abordaje conceptual de un campo de conocimiento que ha suscitado prácticas específicas: el campo de las dificultades de aprendizaje. Quizá ello obedece, en parte, a que supuso un recorte que deja fuera una compleja lectura filosófica que posibilite comprender la cuestión más a fondo, sin embargo, también responde a la imposibilidad de efectuar dicha tarea, sin articularla al análisis de los efectos producidos en el campo específico de nuestro interés: "las dificultades de aprendizaje"; sin embargo, es menester aclarar que para ello, es necesario un rodeo que permita rastrear y analizar hasta donde sea posible, algunos de los discursos sobre los que se ha edificado la concepción de sujeto en el ámbito educativo, de modo que se pueda empezar a bosquejar las articulaciones necesarias para entender la producción de discursos y prácticas en torno al citado campo. Se trata pues, a mi parecer, de un rodeo necesario para poder inscribir el problema que nos ocupa en su propio lugar de producción: el discurso educativo.

2. EL SUJETO EN EL DISCURSO CIENTÍFICO Y DE LA EDUCACIÓN

“Se dirá que hay ciencia humana no por aquellas partes en que se trata del hombre, sino siempre que se analiza, en la dimensión propia de lo inconsciente, las normas, las reglas, los conjuntos significativos”

M. FOUCAULT

En este capítulo intentaré analizar someramente de qué manera el discurso científico constituido en la modernidad a la luz del racionalismo occidental fundado por Descartes, ha significado la producción de teorías educativas y prácticas pedagógicas sustentadas en una concepción de sujeto volitivo, de pensamiento, dado de antemano y visto como centro y organizador del mundo. Asimismo, intentaré en la medida de lo posible, señalar algunas de las condiciones vehiculizadas por la psicología, vía la constitución del sujeto psicológico, para la búsqueda de producción de subjetividad, al incorporar en su práctica la noción de individuo. Para vislumbrar algunas de estas cuestiones, me remito a un breve ejemplo : el caso de la epistemología de J. Piaget y lo que pueden ser considerados como algunas de sus implicaciones en el campo pedagógico. Por último, aludo a algunos de los mecanismos de subjetivación que se instauran en las prácticas educativas, a fin de intentar producir al sujeto de la educación.

Para iniciar, es factible afirmar que si bien la pregunta por la subjetividad, no representa novedad alguna en ciertos contextos como en el de la Filosofía, de donde como señalamos con anterioridad, nace el concepto y en el que se halla abierta la problematización de tan controvertida noción, en la historia de la ciencia moderna y de la educación, sí parece serlo, en virtud del lugar de exclusión que históricamente ha ocupado, como intentaremos mostrar a continuación.

La cuestión de la subjetividad que en la ciencia clásica significó fuente de error, algo que debía ser eliminado para considerarse válido, que insistió en la llamada neutralidad científica, que pugné por la búsqueda del conocimiento objetivo, colocó a dicha subjetividad, en un lugar de exclusión, *“excluyó al observador de su observación, y al pensador, el que construye conceptos, de su concepción, como si fuera prácticamente inexistente o se encontrara en la sede de la verdad suprema y absoluta”* (Morin, 1994, p. 68).

Asimismo, también significó una separación tajante entre el mundo subjetivo adjudicado a la Filosofía y el arte, y el mundo objetivo asignado a la ciencia, de tal suerte que aún es un lugar común concebir a estos ámbitos del quehacer humano como radicalmente distintos, opuestos e irreconciliables.

Esta separación que ha predominado a lo largo de prácticamente todo el siglo XX, se sostenía desde el mundo científico con la episteme del siglo XIX, en la premisa de que la realidad posee un orden intrínseco que responde a una legalidad (las leyes de la realidad) desde la cual se planteó un mundo de objetos, creándose los llamados "objetos de conocimiento". Momento que inaugura la introducción de una visión que significó, por un lado, un imaginario de que lo objetivo y lo subjetivo eran dos cosas no sólo distintas, sino incluso opuestas, y por otro, significó al mundo de la ciencia en una concepción lineal y determinista, desde la que la discontinuidad y la diferencia no eran

pensables ni admitidas. Y no lo eran porque no era pensable una ciencia que desde sus orígenes está atravesada por sujetos.

Algunos antecedentes de esto, los hallamos en el replanteamiento de las teorías clásicas del conocimiento, que como es bien sabido, se centraron en la búsqueda de conocimiento sobre la premisa básica de una relación de complementariedad entre sujeto-objeto a partir de la experiencia; y que significó la idea de que el conocimiento es resultado de la relación de esas dos instancias, que como señala Gerber (1989) éstas eran *"consideradas entidades simétricas que se enlazan entre sí de manera natural"* (p.47).

Complementariedad que significaba que el objeto estaba ahí y que el sujeto "simplemente" entraba en contacto con él para conocerlo; es decir que éste último no participaba ni en su construcción ni en su transformación.

Con la introducción de la noción de objeto construido, con la aparición de la ciencia moderna en el siglo XVII, se establece una ruptura, *"se impugna entonces, de manera categórica la posibilidad de existencia de una connaturalidad entre sujeto y objeto, porque para la ciencia moderna ya no hay objeto con el cual el sujeto pueda vincularse de manera complementaria. No lo hay porque el objeto de la ciencia no es algo que esté ahí a la espera de un sujeto que se apropie cognoscitivamente de él, es -ante todo- un objeto construido"*. (op. cit. p.48)

Esto, que en su momento, significó una revolución en el discurso de la ciencia, creó también al propio sujeto de la ciencia, dando lugar a un predominio de la razón sobre la experiencia, bajo la lógica cartesiana del *Cogito ergo sum* (pienso, luego existo), que implicó un borramiento del sujeto en el discurso científico, ya que, introdujo la primacía del mundo de las representaciones y de la teoría sobre el de la experiencia. Porque con el *cogito*, adviene ante todo la primacía del pensamiento -conciente- como único medio de significar la existencia; así lo demuestra el propio Descartes cuando define el pensar, diciendo que:

"Por el término pensamiento, entiendo todo aquello que se hace en nosotros de tal manera que lo percibimos inmediatamente por nosotros mismos; es la razón por la cual no solamente entender, querer, imaginar, sino también sentir es aquí la misma cosa que pensar" (1a. parte, artículo 9, en Ricoeur, 1975, p.7)

En tal sentido, la lógica cartesiana significó también, la búsqueda de relaciones bajo la lógica matemática; que significaría como señalara Koyré (1978): *"la convicción profunda de que las matemáticas son más que un medio formal de ordenar los hechos, (...) son la clave misma de la comprensión de la naturaleza"* (p.70) .

Desde esa perspectiva, se instituye un modo particular para plantear los problemas del conocimiento y su legitimidad científica que llegó a poner en tela de juicio el carácter científico de las llamadas ciencias sociales.

"El cogito cartesiano plantea la primacía del significante sobre el sujeto, que sólo existe representado por aquél" ... "Cogito, ergo sum indica que el sujeto es efecto del significante y no a la inversa. Hay una ruptura con toda psicología de la subjetividad provocada por la búsqueda de un

método...” ...se pasa a un predominio de la razón sobre la simple experiencia por el camino de la duda metódica que conduce al vaciamiento de la esfera psíquica, del universo de las representaciones, de todo lo que forma parte del registro de lo imaginario”... (Gerber, D., op.cit.p.53).

Tal vaciamiento de la esfera psíquica, como lo plantea Gerber, se entiende también porque si en la definición de pensamiento del propio Descartes, pensar es lo mismo que sentir, imaginar, etc., no hay cabida para pensar la experiencia subjetiva, ésta no ocupa entonces, sino el lugar de una exclusión, de tal suerte que es el pensamiento como producto racional y no como proceso determinado subjetivamente lo que representa a este sujeto cartesiano, es en y por la expresión objetiva del pensar que se define el ser, en tanto existencia humana y es a la vez, lo que gesta la concepción de sujeto como ente cognoscente y racional.

Si bien la noción de objeto construido, rompía con la idea de complementariedad sujeto-objeto, lo que permitiría problematizar la noción de realidad ordenada, introducía al mismo tiempo una separación entre objetividad y subjetividad, que implicaría sin lugar a duda, desconocer las determinaciones subjetivas que se ponen en juego y otorgan sentido y significación al proceso mismo de conocimiento al instituir un modo de aproximación a éste, con exclusión de sus componentes subjetivos. Porque con Descartes se erige un sujeto de pensamiento que es definido como sustancia racional, desde la que se funda una subjetividad constituyente (yo pensante), que parece implicar desarticularlo de su función simbólica y ética.

Desde una perspectiva subjetiva, podría decirse que tal concepto de sujeto, ha venido significando desconocer que la producción de conocimiento es resultado de la ordenación de las categorías simbólicas que se despliegan de los discursos y de las interacciones sociales; que tal separación implica la negación del interjuego de lo psíquico y lo social en la producción de conocimiento, porque con el *cogito* cartesiano, el sujeto es equiparado al yo en tanto éste es definido como sustancia y no como representación irreductible a ésta o cualquier otra tal como veremos lo demuestra también el psicoanálisis.

Es decir, el sujeto que fundó Descartes parece definirse más por su “naturaleza propia”, que por su función, creando un estatuto de sujeto desgajado de su función simbólica. Esto es, el sujeto cartesiano constituye la negación de que el ser humano llega al mundo y se constituye como sujeto que adquiere una capacidad de reflexividad, de conocimiento, y de un estatus propio, sólo a partir de una cultura que le pre-existe, desde la cual se posibilita por medio del lenguaje, el acceso a la cuestión del sentido y significación de su existencia. Es decir, el sujeto no está dado de antemano, no posee sustancia; su surgimiento depende de un contexto simbólico que significa que se introduce por la irrupción del mundo del lenguaje a través del discurso de un gran Otro, o sea, la cultura, la sociedad en que nace y que constituye la representación simbólica de un mundo que le pre-existe y al que accede por éste. Es decir que ser sujeto en el mundo requiere necesariamente ocupar un lugar, más propiamente una función dentro de un sistema o estructura que posibilite ese estatuto.

Porque como señala Paul Laurent Assoun :

“Para que yo pueda considerarme y re-presentarme al Otro con ese estatuto de sujeto, tengo que efectuar dos cosas: por un lado, sin duda alguna, referirme a mi propia reflexividad como

adherencia a lo que pienso, hago, quiero, digo, etc... pero simultáneamente tengo que adquirir la consistencia de cierta alteridad simbólica. Dicho de otra forma, tengo que referirme al Otro, función que apunta hacia mí personalmente y que, lejos de añadirse a la subjetividad, la determina y me constituye como tal... El sujeto es pues... el Yo en tanto que Otro, capturado por la alteridad... El sujeto sería por lo tanto la subjetividad en tanto que la alteridad la constituye". (op.cit. p. 54)

Dadas estas breves consideraciones, es factible señalar que el yo pensante que inauguró Descartes, funda la ilusión de que la conciencia es lo que representa al sujeto de conocimiento, porque supone al sujeto como fuente del propio discurso (yo autónomo), siendo esto quizá uno de los más importantes soportes de la idea de racionalidad, misma que como veremos a continuación ha sido históricamente constitutiva del pensamiento educativo moderno y del campo pedagógico.

2.1 EDUCACIÓN Y RACIONALIDAD

Situar de manera precisa el surgimiento de la racionalidad en el campo de la educación, constituye una compleja tarea que rebasa totalmente los propósitos y posibilidades de este trabajo, no obstante nos proponemos señalar, quizá aisladamente, algunos acontecimientos y proposiciones relevantes que permitan al menos bosquejar someramente esta cuestión a fin de comprender su inserción e implicación tanto en la educación como en la institución escolar en el marco de la modernidad.

Con el nacimiento de la ciencia del siglo XVII, parece gestarse un importante auge en torno a la búsqueda de verdades científicas que hicieran posible la legitimidad científica vs. el ámbito de la religión, de tal suerte que esto daría lugar a una importante fe en la ciencia que implicaría la propia génesis de las formas de racionalidad. Así, la fe en la ciencia por un lado, y las condiciones socio-económicas y políticas caracterizadas por el pauperismo, la pobreza y la delincuencia en ascenso por otro, llevarían a hacer de la institución escolar la depositaria de "la esperanza" de la solución a los problemas sociales de la época, en aras de constituir la con una "misión civilizadora". En ese contexto, surge en Europa en 1880 la escuela obligatoria que buscaría "combatir" el salvajismo, la degeneración, en una palabra "lo animal". (Walkerline, 1995).

Es quizá a partir de este acontecimiento que la educación, vía un nuevo orden institucional representado por la escuela, se convierte en un asunto del dominio público y deja de ser objeto de intereses privados.

Ahora bien, el rompimiento con una concepción mítica representada por el pensamiento religioso tiene como uno de sus más importantes antecedentes el discurso generado por la revolución francesa en torno a la búsqueda de *libertad, fraternidad e igualdad*, valores en torno a los que se buscaría la *democratización* del saber y por ende, los medios de legitimación de dicho proyecto, que no es sino el de la modernidad. En ese contexto, que es el propio del naciente proyecto burgués, las ideas de **orden** y **progreso** adquieren un inusitado valor en términos de constituirse como los ideales a los que deberían dirigirse las instituciones sociales y que en el caso de la educación, eso ya encontraba sentido en el siglo XVIII, con Rousseau que sostenía:

"Las leyes eternas de la naturaleza y el orden existen. En el sabio sustituyen a la ley positiva; están inscritas en el fondo de su corazón por la razón y la conciencia debe sujetarse a ellas para ser libre" (*Emilio* Tomo II, p. 75)

Este movimiento que fue vehiculizado y legitimado por el movimiento de la Ilustración, sostenía así la idea de que el hombre es capaz de servirse de su propia razón, lo que significa que la educación se debía orientar a hacer posible este ideal, mismo que alude a la propia constitución moral del discurso educativo.

La Ilustración instituye como tesis fundamental la **razón universal**, por considerar que ésta se halla presente en todo ser humano, cuestión que implica concebir al sujeto como un portador de razón, alguien capaz de ser dueño de sí mismo. En tal sentido, la razón sustantiva, o sea, la razón

conferida a la divinidad que orienta y delimita toda posibilidad de acción humana, se desplaza a la razón sostenida en la inteligencia del hombre, y a lo que ésta puede realizar mediante la propia acción en el ámbito de la ciencia.

Así, se sientan las bases para que el recurso principal lo viniera a constituir la ciencia con lo que Walkerdine (1995) llama *"la científicización del niño"* y la constitución de problemas sociales como objetos de estudio científicos. Paralelamente, el campo médico adquiriría un verdadero monopolio: *"las obras de vulgarización médica ocuparían así el lugar de la religión al final del siglo XIX. (Mannoni, M. 1969, p.26).*

En esa línea, el campo de la educación, adoptaría el paradigma cartesiano *"pienso, luego existo"*, considerado el origen del racionalismo, significando al discurso educativo en una línea que apunta al desarrollo del auto-control y la autonomía como ideales pedagógicos que también se hallarían posteriormente en la concepción durkheimiana, que también podríamos considerar constituyente del propio fundamento moral de la educación en la era moderna.

De acuerdo con Durkheim (1976): *"el hombre ha ido desarrollando, a través de la historia, cada vez más su capacidad racional y venciendo sus más importantes inclinaciones; lo propiamente humano consiste en esa capacidad para asumir la tensión que provoca dominar las tendencias individuales para alcanzar los fines morales y los contenidos de conciencia que proporciona el mundo y las relaciones con otros hombres". (p.15)*

Así, Durkheim consideraba que la educación como fenómeno social, poseía una gran importancia en términos de transformar al hombre en un ser moral, es decir, que a través de este medio de socialización el fin era moldear al ser "asocial para conformar otro nuevo, social y moral, que en el progresivo dominio de sus instintos fuera logrando la adaptación a los imperativos sociales de cada época, vía la racionalidad. En tal sentido, consideraba que la función de la educación es la socialización metódica de la generación adulta hacia la generación joven, de acuerdo con las necesidades objetivas que impone el contexto social, donde el valor fundamental de dicha socialización se centra en la conservación de la cultura heredada del pasado.

Es entonces -en cierta medida- desde esta concepción, que creemos aún vigente, que el campo de la educación se erige en un medio de socialización tendiente a buscar la adaptación, con la peculiaridad -que nos interesa destacar- de privilegiar la racionalidad, como el propio fundamento y fin de la acción educativa. Porque más allá de la discusión de que la educación persista o no en una concepción durkheimiana, lo que creemos que estaría fuera de duda es la trascendencia del importante discurso generado por él en torno a la fundamentación de su carácter racional y su congruencia con el discurso científico que le dio sentido.

En este sentido, el propio discurso educativo constituido bajo la lógica de la racionalidad, construye una noción de sujeto de la educación que implica que el proceso de socialización que tiene a su cargo, estaría determinado por la propia capacidad racional del sujeto y que de ésta dependería la solución a diversos conflictos en tal proceso. En esta perspectiva, que parece estar definida en términos de la conquista de la capacidad racional versus lo pulsional, se concibe el éxito de todo proceso de socialización.

En ese sentido, coincidimos con Remedi, Landesman y col. (1989) cuando refiriéndose al propio Durkheim señalan que *"si bien la orientación de las pulsiones y su modelación en lo social es un principio fundamental para comprender todo proceso de socialización de los sujetos, lo que llama la atención en este enfoque, es la tendencia a adjudicar a lo racional la capacidad de explicar y resolver el conflicto que significa para el sujeto la adaptación al medio"* (p.19).

Si bien estos breves señalamientos no alcanzan a dar cuenta de la complejidad de las múltiples determinaciones histórico-sociales y subjetivas que dieron origen y consistencia al discurso de la racionalidad en el campo educativo, ya que como señala Foucault (1976) *"no siempre es fácil determinar qué ha causado un cambio específico en una ciencia o en la cultura..."*, sí permiten en alguna medida comenzar a esbozar cual ha sido la concepción que ha dominado el campo al que se está haciendo referencia.

Concepción que parece implicar fundamentalmente, que el acto educativo se inscribe en el marco de la razón, que educar significa incidir en el ámbito de la conciencia; pensando al sujeto de la educación como un ser conciente y voluntarista; de tal suerte que en el ámbito psicopedagógico, por ejemplo, es un lugar común concebir a los procesos de aprendizaje como intencionales, cuestión que se trabajará en detalle posteriormente.

Así, *"En la insistencia de formar en la conciencia, lo educable se sitúa a nivel de lo que el sujeto hace o puede llegar a hacer en su elección; a nivel del sentido de lo útil y razonable, el centro de atención lo constituyen, por tanto aquellas representaciones sociales y culturales que se perciben como organizadoras de comportamientos observables y de actuaciones que afectan directamente al sujeto. Entendido éste como **unidad conciente, síntesis de sus acciones** (Remedi, E.y col., op.cit. p.22).*

Ahora bien, las condiciones de posibilidad que sustentaron esta concepción, tienen que ver con el surgimiento y desarrollo de pedagogías tendientes a producir sujetos normales, ya que a partir de éstas, la educación, vía pedagógica adquiere una importante función de regulación social, entendida en el marco de la racionalidad como hecho natural. Para comprender mejor esta cuestión, se hace necesario remitirnos al campo pedagógico para reflexionar sobre algunas de sus principales tendencias en las prácticas educativas.

2. 2. CAMPO PEDAGÓGICO Y RACIONALIDAD

En un análisis realizado por Walkerdine, se detallan algunas de las condiciones más sobresalientes de surgimiento de la racionalidad como hecho natural, apuntando a la fe en la ciencia por encontrar formas de legitimación, situación que como ya señalábamos anteriormente, constituiría no sólo la propia génesis de las formas modernas de la racionalidad, sino incluso de la idea de racionalidad en tanto **natural**, y si bien esto se remonta al siglo XVII, *"la lucha por la legitimidad científica era lo moderno y ha continuado siéndolo"* (op. cit. p.95)

A este respecto, podemos destacar dos movimientos simultáneos de gran trascendencia para el campo pedagógico que se gestaron a principios del siglo XX:

El estudio del niño y el surgimiento de la medición mental. Estos movimientos estuvieron acompañados por el desarrollo de la biología evolutiva y sustentados en gran medida en la obra de Darwin y llevarían a establecer al individuo como objeto de la mirada científica. En ese sentido, *"la nueva psicología enlazó e implicó desde el principio los polos gemelos de la herencia y el medio ambiente"* (op.cit.p.104). Situación que redundaría en el desarrollo de normas y dispositivos científicos para clasificar y normalizar a los niños en el ámbito escolar, cuestión que también llevaría a una polarización de concepciones entre herencia y ambiente que y generaría posteriormente un modelo de desarrollo natural del niño, del cual la obra de J. Piaget constituye un importante representante.

Lo importante es que desde esta lógica, la preocupación científica y pedagógica se desliza hacia una idea de conocimiento visto como resultado de competencias individuales y naturales; y aparece el discurso de las capacidades naturales y de la racionalidad que se convertirían en el fundamento y fin de la acción educativa, por la vía de la propia pedagogía. Desde ahí, cabe concebir la gestación de ideales pedagógicos sostenidos en el eje del desarrollo del niño hacia la búsqueda de la autonomía y desarrollo de su inteligencia natural; lo que supuestamente produciría sujetos educables en la dirección aquí mencionada.

A partir de esto, el campo pedagógico se entrelaza con el discurso de la psicología y finca lo que podríamos denominar la búsqueda del sujeto psicológico, término que empleamos aquí para referirnos a la concepción psicológica que lo propone como sujeto unitario, es decir, como **individuo** que se desarrolla, que evoluciona hacia la adaptación cuyo surgimiento es espontáneo y en el que se localizan las capacidades humanas. Así, se gesta una práctica discursiva que afecta directamente la concepción de los procesos de socialización que definen a la educación en el marco de un positivismo evolucionista, porque más allá de la discusión de que la teoría piagetiana se sitúe o no en ese marco, la puesta en marcha del proyecto pedagógico que se basó en ella, sí se implicó en la citada dirección.

A continuación trataré de justificar y ejemplificar más ampliamente esta afirmación.

• LA PEDAGOGÍA CIENTÍFICA: EL CASO DE LA EPISTEMOLOGÍA GENÉTICA DE JEAN PIAGET

Anteriormente señalamos que la incorporación de normas científicas en el campo pedagógico se produce por dos movimientos de grandes dimensiones: la medición mental y el desarrollo infantil. Ambos nacen y progresan articulados a imperativos sociales y educativos específicos determinados por un momento histórico determinado: el proyecto de consolidación de la ciencia moderna que sucede a la Segunda guerra mundial.

Casi podría decirse que dichos movimientos son la síntesis de la concepción de ciencia útil y razonable que busca el conocimiento para transformarlo en progreso social por la vía de la racionalidad, expresada en términos de la eficacia y eficiencia de las instituciones. En ese contexto nacen también los modelos de racionalidad técnica, que nacen en los años cuarenta y que tuvieron tanto auge en la década de los sesentas y setentas; a este respecto destacarían los modelos conductuales con su propuesta príncipes: la modificación de conducta que al parecer impactó particularmente a la educación especial.

Ahora bien, diversos ejemplos del auge de una pedagogía de fundamentos racionalistas podrían ser enunciados, sin embargo el caso de la epistemología genética desarrollada por J. Piaget, puede ser particularmente importante en virtud de que se le consideró como un discurso alternativo en relación al modelo médico y conductual, porque a pesar de la dificultad que han significado los supuestos intentos de su aplicación al ámbito educativo, e inclusive la puesta en duda de los propios constructivistas acerca del valor pedagógico de las aportaciones de la propuesta en cuestión, (Véase Coll, 1990) ésta es representativa de la concepción de desarrollo natural del niño tan vigente en el campo y de la racionalidad como hecho natural, (inclusive ha sido adoptada como enfoque oficial de programas de educación básica y de educación especial en México).

En dichas propuesta, Piaget privilegia la racionalidad científica como resultado de un proceso de desarrollo natural fundado en la construcción progresiva de las categorías de espacio y tiempo que se hacen posibles por la acción del sujeto en el universo de los objetos, constituyendo con ello un sujeto epistémico, que si bien se funda en franca oposición a una concepción hereditaria o predeterminista de la inteligencia, se sostiene en la idea de un desarrollo progresivo, de carácter evolutivo marcado por etapas (que van desde la sensorio-motriz hasta la lógica formal). En este sentido, estaríamos de acuerdo con Walkerdine cuando se refiere a Piaget diciendo que *"él concibe el cogito, el homo rationalis, como la meta deseada"* (op.cit. p.116)

Así, este autor en 1920, llegó a plantear la importancia del poder de la razón en términos de que *"el mejor camino para la humanidad era encauzar el desarrollo de los niños lejos del dominio de las emociones y hacia aquella racionalidad que garantizaría por sí misma el progreso"* (. p.115) .

En este contexto, si bien la epistemología genética de Piaget significó un importantísimo avance en términos de singularizar al niño como categoría de estudio, dotándolo de una verdadera especificidad, contribuyendo de manera trascendental a descentrar el problema de la herencia en la concepción de la inteligencia y del proceso de construcción del conocimiento, destituyendo en gran

medida al modelo médico en la explicación de los fenómenos psicológicos y educativos, no significó, sin embargo, una problematización, por así decirlo, de la racionalidad en que de antemano colocó la cuestión de la construcción de la inteligencia y el conocimiento; porque desde el principio Piaget se apoyó en premisas que permitirían la construcción de un sujeto de conocimiento en búsqueda continua de equilibración, y con una tendencia natural a la adaptación, tal como lo propone su teoría.

Así, el núcleo organizador es la razón, más específicamente, la lógica que se gesta en la acción sobre el universo de los objetos, y que deriva en la progresiva construcción de categorías espacio-temporales que tienen como resultante el pensamiento lógico.

En tal sentido, el niño de Piaget aparece como un individuo que se constituye solo, desvinculado de los otros, sin que éstos parezcan ejercer ninguna determinación social o afectiva **estructurante** en él; tal como si la significación o el sentido estuvieran mediados por un mundo de objetos que por el proceso de asimilación y acomodación de las estructuras cognoscitivas acontecieran en forma natural para dar lugar a una autonomía de las funciones cognoscitivas, ideal que se alcanzaría en el estadio último de las operaciones formales en que se ha conquistado el pensamiento lógico. Sin embargo, es necesario precisar dos cuestiones en torno a este planteamiento; la primera, alude a nuestra afirmación de que el sujeto piagetiano se constituye solo, ya que una lectura superficial de Piaget puede en apariencia indicar lo contrario y mostrar una supuesta contradicción, ya que Piaget habló de un conocimiento social y supuestamente nunca desconoció en su discurso, la importancia de lo social en el proceso de construcción del conocimiento, pero, ¿cuál es el valor estructurante específico que otorgó a lo social?.

Sin pretender hacer un análisis exhaustivo de la obra piagetiana para dar cuenta de esta compleja cuestión, ya que ello no es el objeto del presente trabajo, nos conformaremos con señalar, por un lado, que la categoría de sujeto epistémico que rigió la obra del citado autor, supuso desde los comienzos una singular posición epistemológica desde la que tiene lugar una perspectiva evolutiva que implicó separar los propios orígenes del pensamiento de lo social. En este sentido, el propio Piaget lo pone de manifiesto cuando refiriéndose al pensamiento conceptual y al pensamiento simbólico plantea que *"el pensamiento es **disciplinado por la vida social**"* (p.163), (el subrayado es nuestro).

Ahora bien, si atendemos a esta afirmación, se deduce que ello significaría que no surge de él, sino que es disciplinado por él, es decir que la vida social entre la que el lenguaje posee un lugar preponderante, asciende al estatuto de un instrumento del que el sujeto se sirve para la construcción del pensamiento, pero que no determina su origen y su significación porque pareciera que para Piaget, la cuestión de la significación está regulada por la lógica de tal manera que esto lo lleva a plantar un pensamiento social y otro individual, (originario quizá) tal como se ilustra en la siguiente cita de *La representación del mundo en el niño (1973)*:

"En efecto, encontramos en el niño una serie de estructuras mentales intermedias entre el simbolismo puro, que caracteriza al pensamiento del juego y de la imaginación individuales, y el pensamiento racional o socializado; el pensamiento egocéntrico, que flota a medio camino entre lo

individual puro y lo social, presenta en relación con esto una estructura especialmente interesante por sus lazos con el simbolismo" (op.cit.p.164) (el subrayado es nuestro).

Dadas estas consideraciones generales, dos aspectos saltan a la vista:

1) Lo social aparece como **fuentes** de conocimiento y no como constituyente y/o estructurante de éste.

2) En tanto el estudio del niño se fundamenta en la psicología genética y define como objeto el estudio de la inteligencia, la singularidad y la subjetividad no tienen cabida, porque lo que interesa es como se construyen y modifican las estructuras cognoscitivas y no el sujeto. Así lo destaca Perrés (1994) cuando señala que: *"La psicología genética, pues, se dedica a describir la evolución de un "sujeto abstracto" al que se denomina "sujeto epistémico". Pero hay allí un problema central: este sujeto no se "desarrolla", no pasa de una etapa a otra. Son las estructuras cognoscitivas las que se modifican, se van transformando en el interior de un sujeto real, una persona, que esa sí se va desarrollando" (p.371).*

La segunda precisión que es necesario hacer, tiene que ver con la cuestión de aclarar que no es que para Piaget lo afectivo no tenga importancia, por el contrario, él reconoce y subraya en numerosas ocasiones su importancia en el desarrollo del niño y específicamente en el de la inteligencia; así por ejemplo, en un artículo en que trabajó la relación del afecto con la inteligencia, llegó a plantear que:

"Es indiscutible que el afecto juega un papel esencial en el funcionamiento de la inteligencia. Sin el afecto no habría intereses ni necesidades, ni motivación; en consecuencia, las interrogantes o problemas no se podrían plantear y no habría inteligencia. El afecto es una condición necesaria para la constitución de la inteligencia; sin embargo, en mi opinión, no es una condición suficiente" (Piaget, 1962, p.167).

Si bien es cierto que Piaget reconoce la importancia de la afectividad, cabe preguntarse ¿que lugar ocupaba ésta en su teoría?, porque aunque estamos de acuerdo en que ésta no puede concebirse sino como un epifenómeno, se la separa en la construcción teórica del autor.

Si atendemos cuidadosamente a la cita anterior cuando dice **"no es una condición suficiente"**, se nos aclara justamente su carácter en los procesos cognoscitivos en términos de ser una condición para éstos, más no que los estructura; de tal suerte que entre afectividad y conocimiento no se establece una relación de causalidad sino más bien de correspondencia, tal como lo demuestra el citado autor cuando dice:

"Es así que la afectividad no precede al conocimiento, y el conocimiento nunca precede a la afectividad. Son dos actividades paralelas" (op.cit.p.170).

En este contexto, Piaget consideraba que el papel del afecto estriba en el hecho de acelerar o retardar la formación de estructuras cognoscitivas: *"Aún si el afecto conduce a desviaciones momentáneas, algunos factores puramente cognoscitivos corregirán finalmente esta estructura*

independientemente del afecto... el afecto puede conducir a la aceleración o al retardo, pero no es la causa de la formación de estructuras cognoscitivas. (op.cit.p.169).

Es así, pues que el afecto queda claramente excluido de la psicología genética para dar cabida entonces a la consolidación de una perspectiva racional que introduciría también una epistemología que marcaría un lugar de deslinde de lo singular y de lo intersubjetivo si se quiere, que daría lugar a la constitución de un espacio pedagógico definido en términos del sujeto psicológico concebido en este caso como sujeto cognoscitivo.

Las propias palabras de Piaget en una conversación con Bringuier así lo ilustran:

"Al ser mi problema el conocimiento, no tengo razón para ocuparme de los problemas afectivos, pero no es por desacuerdo, es por distinción, diferenciación de intereses, pero me intereso poco por los individuos, por lo individual, me intereso en lo que es general en el desarrollo de la inteligencia y el conocimiento, mientras que un psicoanálisis es por esencia un análisis de las situaciones individuales, de los problemas individuales" (En Delahanty y Perrés, 1994, p.372).

Ahora bien, es necesario aclarar que lo que se quiere destacar es el hecho de que el otorgar un lugar secundario a los afectos en la teoría piagetiana es una muestra importante del carácter racional de su propuesta, más no debe interpretarse en el sentido de que éstos sean constituyentes del sujeto, ya que desde nuestra perspectiva es la entrada al orden del lenguaje, es decir al orden simbólico lo que hace posible el surgimiento del sujeto. En este sentido, coincidimos con Cordié (1994) cuando señala que para Piaget *"...hay como un fantasma de auto-engendramiento y de surgimiento espontáneo del lenguaje" (p.164)*

La concepción de Piaget, si bien se ubicaba en un contexto histórico y científico determinado por la discusión de los polos herencia-ambiente, apuntaba a destacar una concepción de sujeto que recuperaba la tradición biologicista al introducir conceptos provenientes de ésta, tales como *desarrollo, adaptación, evolución, etc.*, mismos que se configuraron en la propuesta de una psicología genética que marcaría la visión de un desarrollo por etapas y que si bien es cierto que dichos conceptos fueron reformulados a la luz de una nueva teoría, no dejaban de tener una implicación en su propia concepción y en el desarrollo de la pedagogía. Así, Piaget se reconocía en la frase de Binet que afirmaba que *"la adaptación es la ley soberana de la vida" (En: Varela, 1995).* Frase que en el contexto de la pedagogía, parecía significar la necesidad de regular a los niños, **vía su propio desarrollo**, siendo éste entonces el eje mismo de búsqueda de la producción pedagógica.

Porque la noción de **individuo natural** que se desarrolla en la búsqueda de adaptación y equilibrio, que es a su vez heredera del campo de la biología y del darwinismo, implicó colocar el foco mismo de la acción pedagógica en el eje el niño en desarrollo, constituyéndose así, el pensamiento lógico en un ideal a alcanzar en las prácticas educativas.

Si bien la teoría de Piaget no nace en un afán pedagógico y ni siquiera planteó una teoría del aprendizaje, los efectos de su producción sí fueron generalizados y utilizados en el discurso educativo, sin que mediara aparentemente una reflexión o análisis previo de la propia práctica educativa, tal como si ésta se desconociera para dar cabida a modelos que la condujeran.

Un claro ejemplo de esto, es el enfoque que adoptó la Mathematical Association de Londres, de la que reproducimos dos fragmentos:

**"Oigo y olvido
Veo y recuerdo
Hago y comprendo"**

(En Walkerdine, op.cit.p.83)

...los niños, desarrollándose a su propio ritmo individual, aprenden a través de su respuesta activa a las experiencias que les acontecen; a través del juego constructivo, el experimento y la discusión los niños se dan cuenta de las conexiones y desarrollan estructuras mentales que son formalmente matemáticas y que de hecho son la única base sólida de las técnicas matemáticas... (op.cit.p.83)

El hacer y la respuesta activa se constituyen así en los ideales pedagógicos que rigen la enseñanza y determinan lo que subjetivamente se entiende por enseñar y por aprender, erigiéndose entonces tales concepciones pedagógicas en el sujeto psicológico. Noción que implica que el sujeto está dado de antemano: *desarrollándose a su propio ritmo* y que en el citado fragmento muestra que en todo caso lo que se construyen son las estructuras mentales sobre la base de las experiencias, el juego constructivo, etc., sin que medie la constitución de un sujeto que posibilitado por un lazo social se construya en la alteridad. Es decir, lo social en este ejemplo actuaría como una condición para propiciar el desarrollo y no como un soporte de valor estructurante del propio sujeto, lo es, pero más bien de sus estructuras.

En tales formulaciones se puede apreciar el hecho de la univocidad con que se define al aprendizaje, porque ni la experiencia cotidiana del niño, en términos de su propia cultura, ni el lazo social en que acontece tal aprendizaje son significados en el acto de aprender. Tal como si el hacer en términos de la respuesta activa fuera en sí mismo un garante de aprender. Así, lo que llama poderosamente la atención, es la forma en que son concebidos y sobre todo trasladados los conceptos piagetianos a las prácticas pedagógicas, porque éstas parecen borrarse en su especificidad para dar cabida a un discurso que se toma como una especie de promesa de éxito educativo.

Dadas estas consideraciones generales, compartimos la tesis de Walkerdine que plantea: una *"inseparabilidad de las verdades científicas y de las condiciones de su surgimiento, desarrollo y transformación como condiciones de necesidad práctica en las cuales los regímenes de verdad creados por la psicología, están relacionados internamente con los cambios y transformaciones en la práctica pedagógica"* (op.cit.p.92)

De acuerdo con lo anterior, no se encuentra sino una soldadura entre discurso científico y campo pedagógico, que significa que éste último se constituiría como un modo de racionalización de lo educativo en tanto que su compromiso se establece con la educación como práctica de transmisión de una cultura valiosa, y ahí lo que es importante destacar es que el soporte ha estado dado por esos regímenes de verdad aportados por la psicología científica en términos fundamentalmente individuales y racionalistas. En tal sentido, coincidimos con Walkerdine cuando dice que *"la ironía de*

la productividad de las prácticas discursivas es que la psicología del desarrollo, al ofrecer los aparatos para la producción de verdad sobre el aprendizaje, en buena medida produce lo que significa aprender” (op.cit.p.142)

Sin embargo, es necesario precisar que no se trata de una relación lineal psicología-pedagogía porque eso llevaría a desconocer que la práctica de transmisión que efectúa el campo pedagógico es ejercida en su propio ámbito de elaboración: la institución escolar.

El propio surgimiento y desarrollo del campo pedagógico así parecen demostrarlo:

“la pedagogía se constituyó a partir de las adaptaciones mismas del niño a las tareas escolares que, observadas y extraídas de su comportamiento, se convirtieron en seguida en leyes de funcionamiento de las instituciones y forma de poder ejercido sobre él. La pedagogía crece con la institución, y obra con ella para instituir sus sujetos, para establecer un poder instituyente de esa subjetividad que sostiene el propio ordenamiento escolar, y que sostiene “una disciplina general de la existencia que supera ampliamente las finalidades para las que fueron creadas” (Foucault, op.cit.,p.39)

Es en la transmisión de una cultura considerada valiosa, como se perfila entonces la constitución del espacio pedagógico y se acontece con ello a una organización espacio-temporal *sui-géneris* al institucionalizarse por medio de la escuela, lugar donde surgieron los docentes y alumnos, que encarnan diferentes formas de subjetividad que determinan lo que se entiende por enseñar y aprender, donde es interesante comentar que de acuerdo con Furlán, la escritura ocuparía un papel trascendente:

“...El espacio educativo se “separa” al institucionalizarse. Es la escritura en su sentido amplio lo que instaura esa separación que se segrega en la constitución del docente y del alumno. El niño se tacha para renacer alumno, en contacto con el adulto separado vuelto maestro.

Es la escritura el origen y la separación el modo. Deuda del nacimiento de la educación con la escritura. Deuda de nacimiento de los personajes con la separación” (Furlán, A. 1989, .p.36)

Ahora bien, ¿cómo la institución escolar instituye la racionalidad, y por ende un cierto poder, vía el discurso educativo?, es decir ¿cómo se constituye el sujeto de la educación?, ¿se constituye?.

Una de las líneas que puede contribuir notablemente a la comprensión de la constitución del sujeto en el ámbito educativo, es la propuesta por Foucault, quien destacó las determinaciones de éste en relación al saber, al poder y a la ética.

Para bosquejar esta cuestión, es necesario introducimos aunque sea someramente, en la reflexión de algunos de los principales mecanismos de subjetivación que se proponen tanto desde esa perspectiva, como desde la introducida por Freud y Lacan, aclarando de antemano que se trata de una mera aproximación a esta cuestión ya que la amplitud y los aportes de estas teorías, superan en mucho lo que en este espacio es posible decir.

2.3 EDUCACIÓN Y SUBJETIVACIÓN

"LA DISCIPLINA ES UNA ECONOMÍA POLÍTICA DEL DETALLE" M. FOUCAULT

En este apartado se revisan someramente algunos de los principales mecanismos de sujeción-subjetivación con que se intenta producir al sujeto de la educación, el importante papel de la disciplina en la producción de los saberes y de subjetividad en ese ámbito, vía los discursos psicológico y educativo de los que emergen las técnicas de individualización, clasificación y normalización. Se introduce también de modo general, la visión psicoanalítica que con el concepto de inconciente rompe con la perspectiva de sujeto de conciencia a fin de abrir algunas posibilidades para pensar su relación con lo educativo.

Con Foucault, en *Vigilar y castigar* (1976) se da la posibilidad de entender la gestación de los discursos que hacen posible el ejercicio del poder, vía los propios aparatos de conocimiento que "impactan" las distintas ideologías y pedagogías con que la institución educativa opera, permitiendo poner al descubierto las estructuras de sostén de ésta.

Con esta obra, Foucault realiza un importante análisis de los mecanismos que intentan garantizar la sujeción a través de los procedimientos disciplinarios, que en el caso de la educación ha significado la gestación de una economía particular de fenómenos diversos (entre los que quizá es posible incluir el del aprendizaje). Porque sobre el montaje de un dispositivo (fundado en el nacimiento mismo de las prisión) que muestra su capacidad de instalar mecanismos de vigilancia constante, se dibuja como señala Foucault un modelo de *sociedad disciplinaria*.

En un análisis de esta cuestión Terán plantea que *"la nueva tecnología de poder centrada en la prisión ha inventado, pues, las "disciplinas": conjunto de técnicas de control corporal que apuntan a una cuadrícula del espacio y el tiempo buscando, con la mayor economía, reducir la fuerza del cuerpo en tanto fuerza política y maximizarla como fuerza económica. De allí en más, un espacio analítico, celular y aún colmenar permitirá, dentro de una sociedad compleja y confusa, ubicar, clasificar y, por fin, vigilar y castigar. (op.cit.p.25)*

Ahora bien, es necesario aclarar que contra lo que pudiera pensarse de los efectos represivos de esto, es necesario destacar que Foucault no centra la cuestión del poder en dichos efectos, ya que refiriéndose al castigo señala que ello significaría situarse en las nuevas tácticas de poder, al suponer un suavizamiento punitivo de los procesos de individualización, sino que más bien alude a sus efectos en términos de productividad, planteando así la necesidad de considerarlo como una función social compleja. Al respecto, Terán señala que... *"concretamente, la moderna tecnología disciplinaria ha creado al hombre, y en ese aspecto el poder revela toda su capacidad de positiva productividad" (op.cit.p. 26).*

La compleja cuestión de la introducción de la disciplina como técnica de sujeción, supuso la formación de un nuevo objeto: *"este objeto nuevo es el cuerpo natural, portador de fuerzas y sede de una duración ... El cuerpo, al convertirse en blanco para nuevos mecanismos de poder, se ofrece a nuevas formas de saber. Cuerpo del ejercicio, más que de la física especulativa, cuerpo manipulado por la autoridad, más que atravesado por los espíritus animales...(op. cit.p.159).*

En este contexto, vemos la trascendencia que tiene el poder disciplinario en tanto que se sitúa sobre la "maquinaria natural de los cuerpos", y que implica como dice Foucault: *"El cuerpo, al que se pide ser dócil hasta en sus menores operaciones, opone y muestra las condiciones de funcionamiento propias de un organismo. El poder disciplinario tiene como correlato una individualidad no sólo analítica y celular, sino natural y orgánica."* (op.cit.p. 160)

Así por ejemplo, el citado autor muestra como en la organización de un espacio serial, se asignan lugares individuales que hacen posible el control de cada individuo y a la vez el trabajo simultáneo de todos; *"la organización de un espacio serial...ha hecho funcionar el espacio escolar como una máquina de aprender, pero también de vigilar, de jerarquizar, de recompensar"* (op.cit. p.151).

El soporte de este planteamiento estaría dado por lo que él llamó los modos de sujeción, que *"son las maneras en que el individuo establece su relación de obligatoriedad con las reglas, el modo en que se lo invita o incita a reconocer sus obligaciones morales"*, (op. cit. p.34).

El proceso de sujeción, con su consecuente relación con el poder, vía el ejercicio en pleno de la disciplina, representa una importantísima posibilidad para pensar en lo que organiza la economía escolar, en tanto que dicho modelo disciplinario, trajo consigo también el nacimiento de discursos pedagógicos sobre los que se legitiman las prácticas educativas y en tal sentido, prácticas y discursos se fundan en la constitución de aparatos educativos de regulación y normalización.

Así, la educación y en especial ciertos discursos pedagógicos, específicamente los que corresponden al modelo de las pedagogías disciplinarias que se extienden a partir del siglo XVIII operan con la lógica disciplinaria que parece subyacer a todo planteamiento educativo, constituyéndose (la disciplina) en aquello en última instancia, sobre lo que se han intentado articular las acciones educativas. Articulación que se intenta hace posible por las técnicas de individualización, clasificación, normalización y regulación a través de diversos mecanismos de subjetivación, entre los que se destacan los siguientes:

- **La vigilancia jerárquica**, que supuso el control a través de la observación y "la descomposición de la masa anónima de una población en casos individuales".(Donald, 1995, p.53))

- **La sanción normalizadora**, que reagrupó a estos casos individuales en base a ciertas pautas estadísticas, atribuyéndose en aras de normas "científicas", una jerarquización de los sujetos en el ámbito educativo en base a "sus capacidades"; y que desde ahí se adjudica el poder de sancionar lo que juzga como desviaciones individuales.

- **Las tecnologías disciplinarias: los exámenes, la arquitectura de la escuela, sus formas de clasificación, distribución espacio-temporal de las actividades, etc.**

En este sentido, puede entenderse la determinación de lo que Foucault llamó los aparatos de conocimiento, desde los que se gestaron los discursos educativos, que se expresan por las

diferentes pedagogías; y desde ahí, se podría también explicar parcialmente el auge de la psicología científica en los inicios del siglo XX, porque ésta trajo a cuenta modelos teóricos basados en el desarrollo como fenómeno natural e individual. Auge que se halla indiscutiblemente ligado a un momento histórico particular, en el que el niño pasa a ser concebido como objeto de estudio científico y se abre el camino a las pedagogías sustentadas en un modelo de desarrollo natural, que implicaba entonces que los procesos educativos operaran con las consignas de observar, normalizar y regular.

El auge de un modelo de desarrollo natural del niño en tanto categoría de estudio científico, ampliamente nutrido por la psicología, trajo consigo modelos y prácticas pedagógicas naturalizadas y también medicalizadas, porque como mostró Walkerdine, dicho estudio científico procedía principalmente de dos fuentes: el campo de la biología y el sentido común.

De acuerdo con la citada autora, es a la luz de la psicología científica que acontece el desarrollo de modelos educativos sustentados en la **naturalización y biologización del conocimiento como capacidad**, cuestión que marcaría la propia constitución de campos de conocimiento específicos en el ámbito educativo. A este respecto, podríamos referirnos al discurso impulsado por el darwinismo social que enunciaba la ley del más apto para sobrevivir, o bien al discurso de las capacidades "innatas", o "potenciales". También podemos mencionar el caso de las pedagogías centradas en el niño que se sostenían en la idea de que para educar había que conocer la **propia naturaleza del niño**; Montessori constituye un buen ejemplo de este discurso que redundaría en concebir la actividad del niño como el centro de la acción educativa y a la vez, la clave de un proceso cuyo ideal es la autoeducación. En esto es de primordial importancia subrayar que **"la subjetividad es siempre histórica y culturalmente específica... 'la naturaleza del niño' es por sí misma una norma definida por disciplinas como la psicología, e impuesta mediante técnicas pedagógicas"** (Donald, 1995: 65) Se trata entonces de *corpus* de discursos y de prácticas que producen a tales pedagogías y modos particulares de subjetividad, sin embargo, que ésta se produzca en la dirección que se apunta es otra cosa.

Lo importante en todo caso, es que, a la luz de esos *corpus* de discurso y prácticas se han producido diversas "problemáticas" educativas como la del aprendizaje, que han pasado a ser objeto directo de esos campos de conocimiento específicos, cuyas premisas de base han generado teorías y modelos de intervención en el ámbito educativo, en la idea ya legitimada de la racionalidad como hecho natural.

De esta manera, se advierte que la naturalización de la razón, sustentada en modelos médicos y conductuales principalmente, no ha hecho posible, por un lado, la comprensión de los complejos procesos subjetivos que se ponen en juego en las prácticas educativas; y por otro, ha sido el recurso por excelencia que ha sostenido la visión de un sujeto racional.

Por otra parte, cabe señalar que esto que se ha traducido en una concepción del conocimiento (como fenómeno individual y natural) desconoce los complejos mecanismos de sujeción que están sobre la base misma de los procesos implicados tanto en la producción como en la transmisión de conocimiento, porque como se puede advertir, la lógica de la racionalidad determinó las formas concretas que asumieron los paradigmas psicológicos y educativos con sus consecuentes

propuestas pedagógicas, produciendo las técnicas de clasificación, observación, normalización y regulación, guiando las prácticas educativas sin una mayor comprensión de la mediación de los contextos simbólicos en que éstas se constituyen y desarrollan.

Siguiendo a Remedi y col., podría decirse que desde esa visión racional y normativa como soporte de la acción educativa, los sujetos se definen por su capacidad de auto-control, y autonomía en tanto que justamente se intenta producirlos en ese sentido, desconociendo con esta lógica, que no son sino resultado de posiciones subjetivas que les preexisten.

En palabras de los citados autores: *"Sostenerse sólo en la representación que los sujetos hacen de las relaciones que sostienen, sin leer la forma en que éstas operan simbólicamente en ellos, es creer que los sujetos son dueños exclusivos y autónomos de sus representaciones"* (op.cit. p.9).

La lógica de la racionalidad, nutrida por el poder de la disciplina, en tanto principal mecanismo de sujeción, parece implicar la ausencia de un saber que dé cuenta de las múltiples conexiones entre el psiquismo y el orden simbólico de la propia cultura en la que se gesta y desarrolla. Ruptura que parece negar en su concepción, la determinación de un orden simbólico que estructura a los sujetos y dimensiona la función social y educativa de los procesos de construcción y transmisión del conocimiento.

Así, coincidimos con Walkerdine, cuando señala que: *"si el conocimiento se naturaliza, lo hechos (como fenómenos sociales) pueden pasar de un estatus secundario a conceptos, de modo que el contenido se subsuma en el proceso. Así, se margina el conocimiento como categoría social en favor del conocimiento como producción y competencias individuales"* (op.cit.p.107).

En este contexto, cabría señalar que si el sujeto de la educación es concebido como un sujeto de conciencia, que puede elegir y ejercer libremente la libertad y ser autónomo, dado el establecimiento de modelos de desarrollo natural e individual, no tienen cabida sino los ideales pedagógicos y las prácticas educativas, signadas en el mismo sentido.

Dadas estas consideraciones, es claro entonces que el campo educativo es producto y productor de ciertas formas de subjetividad que determinan su quehacer. *subjetividad* que se gesta en una compleja red de relaciones entre las ideologías educativas, las disciplinas y las teorías que gobiernan su campo, a tal punto que puede decirse que desde ahí, nacen las diferentes concepciones que otorgan sentido y significación a las prácticas educativas.

Así, decir que lo educativo es producido y productor a la vez de posiciones subjetivas, significa ubicarlo en su innegable función de regulación social y reconocerlo en su carácter de productora de cierto tipo de sujeto: el sujeto racional, normal y natural que hemos señalado en este breve recorrido. Desde ahí, es factible vislumbrar la problemática en que quedan inscritos los actores del proceso educativo en virtud de las demandas y los roles a que son convocados.

Ahora bien, cabe destacar que en la última década se han venido desarrollando críticas importantes surgidas del propio campo educativo hacia el imperio del modelo de la racionalidad técnica y que han llevado a proponer un replanteamiento, sobre todo de la función docente en una perspectiva reflexiva, introduciendo la idea de una racionalidad práctica que conduzca por ejemplo a

reposicionar de manera distinta al docente en su quehacer educativo (F. Díaz Barriga y Hernández, R., 1997).

Si bien estos constituyen importantes intentos de conceptualizar la práctica educativa de distinta manera, en tanto parten de un reconocimiento de los contextos socio-culturales en que se producen fenómenos como el aprendizaje significativo por ejemplo, parecen sin embargo dejar de lado la reflexión de lo simbólico y en general de las mediaciones subjetivas a las que nos hemos referido anteriormente.

Desde la perspectiva que hemos adoptado, es posible entender el impacto y desarrollo de pedagogías normalizadoras que no parecen sino intentar producir objetos de su concepción. Digo "intentar", porque ¿acaso basta crear los regímenes de verdad y el dispositivo que lo acompaña para que se produzca un tipo particular de subjetividad? y en todo caso, ¿cómo se juegan otras fuentes de subjetivación en lo simbólico?

Todo parece indicar que a través de los citados mecanismos de subjetivación en la educación, la búsqueda se orienta hacia la producción de individuos disciplinados, porque como dice Donald *.. "la educación fue nombrada para individualizar a la gente, para disciplinarla y para convertirla en objeto de poder y conocimiento...pero más adelante precisa este planteamiento diciendo:....fue nombrada porque no se debiera asumir que estos mecanismos funcionaran realmente. (op.cit.p.60)*

¿Cómo se produce entonces subjetividad en la educación?

Si como hemos visto la subjetividad no puede ser entendida como identidad o el reflejo pasivo a un orden externo, la única vía posible para su comprensión estaría dada en términos de lo simbólico, así lo afirma Donald cuando dice:

"La subjetividad no se concibe en tanto identidad, sino como una concreta ordenación imaginaria de lo simbólico"... "la escuela no socializa al niño en el sentido de verter ciertos mitos, valores y actitudes en su más o menos receptiva conciencia. Más bien ayuda a asegurar estructuras inconscientes que hacen a la gente sensible a ciertas representaciones y también les permite reconocerse a sí mismos como sujetos ideológicamente dirigidos" (op.cit.p.65) .

Si como afirmaba Foucault (1981) la educación establece *"una cualificación y determinación de las posiciones para que los sujetos hablen"*, lo que al parecer no es claro en su teorización es cómo los sujetos ocupan dichas posiciones, es decir, cómo se produce subjetividad al interior de lo simbólico.

Apoyando esta idea de que la subjetividad no puede ser concebida como identidad, otros autores han incorporado los mecanismos de interpelación del psicoanálisis, así Rose (1983) por ejemplo, dice:

"la ordenación de subjetividad en tanto identidad es una precaria fantasía, cuyo "fracaso" se pone constantemente de manifiesto mediante operaciones del inconciente" (Citada por Donald, op.cit.p.66)

En este sentido, si bien es cierto como ha mostrado Foucault saber y poder se implican mutuamente y actúan por la vía de la constitución ética de los sujetos, la producción de subjetividad es un asunto de extrema complejidad para el que éstos ejes pueden no bastar si apelamos a la propuesta psicoanalítica que enfatiza la cuestión del deseo y el inconciente en la constitución subjetiva.

En ese contexto, las aportaciones del psicoanálisis tanto en Freud como en Lacan, resultan un tanto importantes porque como intentaremos hacer notar, al definir la subjetividad como lazo social constituyente del sujeto y su deseo, el discurso psicoanalítico aporta elementos de gran importancia para pensar esta cuestión.

En *psicología de las masas y análisis del yo* (1920) Freud planteaba elementos que permiten pensar esta situación, así en esa obra decía:

"Si el individuo resigna su peculiaridad en la masa y se deja sugerir por los otros, recibimos la impresión de que lo hace porque siente la necesidad de estar de acuerdo con ellos, y no de oponérseles, quizá entonces por amor de ellos". (p.88)

Así, esto vendría a significar que si el sujeto es capaz de entrar a una legalidad como la que instaura la educación, es fundamentalmente por amor, si se quiere redundantemente amor de transferencia. Sólo instalando una prohibición que funda la represión como veremos en el siguiente capítulo, es posible pensar la propia fundación del deseo y de la cultura por la vía de la declinación del complejo de Edipo.

Con Lacan se hace posible concebir el lazo social como un discurso que posee un saber y una estructura específicas. La dialéctica del deseo que él introduce, permite empezar a bosquejar de otra manera el problema en la producción de subjetividad; en ese sentido, al plantear el discurso del amo, una ética del dominio que cobra presencia en las prácticas educativas por medio de significantes que ponen en marcha vínculos particulares entre los sujetos de la educación, se accede a la posibilidad de interpretar de otra manera lo que el deseo moviliza en la producción de los propios sujetos.

En contraste con la cientificidad clásica, a la luz de las teorías de la subjetividad, es posible pensar de modo distinto los procesos de construcción del conocimiento.

Como señala Schnitman (1994): *"El contexto de la cultura contemporánea ha catalizado la formación de nuevas ciencias y nuevas perspectivas sobre las ciencias, proveyendo así un medio cultural y tecnológico cuyos componentes se amalgaman y no son ya configuraciones aisladas. Existe una conciencia creciente del papel constructivo del desorden, de la autoorganización, de la no linealidad. El sujeto, el tiempo, la historicidad tienen una participación sustantiva en la ciencia contemporánea". (p.20)*

De acuerdo con Donald : *"las teorías de la subjetividad intentan comprender las conexiones entre el psiquismo individual y los órdenes simbólicos de la cultura en la que se forma y opera". (op.cit.p.52)*

Desde ahí, formulan una mirada alternativa en tanto que representan una óptica de diferencia, de descentramiento, justamente ahí, donde las respuestas genéricas han mostrado ser insuficientes; mirada que implica el reconocimiento de la multidimensionalidad de los fenómenos que con la ciencia moderna había significado respuestas unívocas y el establecimiento de fronteras artificiales entre los distintos campos disciplinares, permitiendo interrogar los distintos campos del saber en sus propios estatutos epistemológicos, sin que ello signifique la búsqueda de la teoría unitaria, sino más bien la creación, en términos de Morín, "de un método que busque las ligazones, las articulaciones", (op.cit.p.86) y agregaríamos, que posibilite la construcción de un conocimiento en el reconocimiento de toda su complejidad..

Desde esta perspectiva, se hace posible entender el uso creciente de metodologías de corte cualitativo surgidas de la Antropología, la Filosofía y el psicoanálisis, campos desde los que han sido fundamentadas y problematizadas las cuestiones de la subjetividad sobre la base de que objetividad y subjetividad son indisolubles.

Ahora bien, frente a la posibilidad de repensar problemáticas educativas específicas desde la perspectiva de la subjetividad, el psicoanálisis también ha posibilitado una verdadera ruptura epistemológica en virtud de su singular posición frente a la constitución del sujeto psíquico y la determinación del inconsciente *versus* el imperio de la conciencia que históricamente, ha permeado el campo científico y el de la educación.

Posición que implica un reconocimiento de que la ley de las relaciones sociales, entre las que los fenómenos educativos se encuentran, es, como señala Elliot (1995) ... *"la fuente del sujeto deseante, pero al mismo tiempo, la dinámica creadora del deseo como tal la replasma de manera activa"* (p.18)

Frente a esa concepción de sujeto racional y autónomo que parece desconocer los complejos mecanismos de sujeción-subjetivación, que están sobre la base de la producción social del individuo, noción que parece más producto de una ilusión pedagógica, y que parece desconocer el interjuego de lo psíquico y lo social, se introduce contrastantemente el sujeto del psicoanálisis, que con su singular posición sobre los procesos de constitución subjetiva, permite interrogar dicha concepción.

3. EL SUJETO EN EL DISCURSO PSICOANALÍTICO.

***...Ha nacido un problema nuevo:
el de la mentira de la conciencia,
el de la conciencia como mentira...
Paul Ricoeur***

En este capítulo se presentan algunos antecedentes, premisas y conceptos en que se fundamenta la teoría de la subjetividad desde la perspectiva del psicoanálisis tanto en Freud como en Lacan, a fin de empezar a situar algunas de las posibles aportaciones de este discurso para pensar la cuestión educativa. Se intenta con ello apuntar la primacía del inconciente en la constitución subjetiva a través de algunos conceptos de la metapsicología freudiana y de ubicar conceptualmente la propuesta de sujeto del inconciente que plantea que éste se gesta en una compleja red de significaciones introducidas por la cultura y el orden simbólico.

El conocimiento psicoanalítico producido hace ya cien años, es resultado de un proceso en el que diversas circunstancias histórico-sociales específicas permitieron la producción de un conocimiento *suigéneris*, en virtud tanto de las condiciones de su gestación, como de lo revolucionario de su descubrimiento: el inconciente. Gestación, que como es bien sabido, acontece en el seno del propio "autoanálisis" de su creador, singular condición que viene a romper con los esquemas de la racionalidad y del positivismo más recalcitrantes en el campo de lo científico y de la propia filosofía, inaugurando otro orden para pensar la propia índole del conocimiento.

Si bien el psicoanálisis nace en la lógica cartesiana, bajo la mirada del positivismo en tanto que reconoce la primacía del significante sobre el sujeto, cuestión que por cierto lo separa de la psicología en tanto que para ésta el sujeto es un individuo constituido sobre el que se gestan los fenómenos psicológicos, su gran diferencia radica en que por las singulares y novedosas características de su propio proceso de constitución, que trajo consigo el concepto de transferencia, (piedra angular del psicoanálisis), dicho significante no es el de la racionalidad, sino el de la ausencia o falta constitutiva. Porque en los comienzos, Freud descubre que en la búsqueda de explicación de los complejos procesos psíquicos vinculados al estudio de la neurosis, se hallan solamente enlaces falsos, intentos de ligazón, que remiten a lo largo de un complejo proceso de investigación dimensionado siempre por el eje clínico, a pensar lo psíquico como resultado de la represión, concepto medular desde el que desde un punto de vista económico, comienzan a ser conceptualizados y diferenciados los aspectos psíquicos de los biológicos.

En tal sentido, en los comienzos del descubrimiento psicoanalítico, Freud formularía con la teoría del trauma, una teoría psicológica fundada en la disociación de la conciencia a partir del reconocimiento de un conflicto entre el recuerdo y el olvido, cuestión que lo llevaría a la búsqueda de relaciones entre lo conciente y lo inconciente mediante la inclusión de un modelo económico en el que se incluirían después también los modelos tópicos y dinámicos como fuente de origen de la representación de un aparato psíquico, que lo proponía representado por los sistemas inconciente, preconciente y conciente, que corresponde a la primera tópica.

En ese contexto, Freud replanteó la psicopatología de la época, proponiendo lo que llamó "neurosis actuales" y "psiconeurosis de defensa", para distinguir la eficacia del componente biológico del psíquico atribuido este último a las segundas. Si bien esto ya permitía un replanteamiento de las clasificaciones psiquiátricas de la época, distaba aún mucho de constituir una teoría de los procesos psíquicos y en particular del inconciente; porque como se sabe, este concepto ya existía, pero sin un estatuto teórico, mismo que habría de lograrse a condición de trascender la explicación psicológica de la disociación de la conciencia; porque esta cuestión que no parecía ser sino una descripción surgida en un plano fenomenológico, posibilitó el descubrimiento del proceso subyacente a ella: la represión.

• LA REPRESIÓN Y EL INCONCIENTE.

El concepto de represión es constituyente del psicoanálisis, porque como el propio Freud lo plantea en 1914, sobre él se funda todo el edificio psicoanalítico.

La noción de represión inicialmente alude primordialmente al proceso por el cual una representación es separada de la conciencia, sin que el afecto correspondiente a ella sea tramitado, o descargado en términos energéticos según el modelo económico originalmente empleado por Freud. Es decir, en esta lógica, lo que se reprime es un contenido ideativo, pero lo que se conserva es el afecto que originalmente, se ligaba a dicha representación reprimida, afecto que posteriormente sería conceptualizado como pulsión, entendida como un proceso dinámico de empuje o carga energética, que hace tender al organismo hacia un fin. (Laplanche y Pontalis, 1994). Concepto fronterizo entre lo psíquico y lo somático, que se diferencia del instinto por no poseer un fin y un objeto específico predeterminados.

Ahora bien, el concepto de represión ligado a la sexualidad en la etiología de las neurosis, significó el descubrimiento de otra noción de temporalidad distinta de la dimensión lógica: la que une al pasado con el presente, vía el conflicto entre el recuerdo y el olvido. Es decir, por un lado, Freud empieza a encontrar que la sexualidad juega un papel importante en la etiología de las neurosis en la medida en que los recuerdos olvidados estaban asociados con ella, y por otro, descubre que el olvido se sucesos pasados se actualiza en forma de síntomas que pueden ser removidos con traer a la conciencia el recuerdo de lo que los provocaron.

Esto que corresponde a la teoría del trauma, sienta las bases para entender la aparición posterior del concepto de resignificación, (après-coup), en términos de que un conflicto actual es reproducido en una dimensión histórica, cuestión que permitiría entender que los conflictos presentes se gestan en el pasado y que debido a una falla en la represión, dan lugar a síntomas porque justamente en ese proceso lo que se producirá es el retorno de lo reprimido, como lo que da lugar a la aparición de las formaciones del inconciente, (lapsus, actos fallidos, sueños, chistes y síntomas). Esta cuestión mostraba ya en ese entonces, la separación fundamental entre representación y afecto y prefiguraba la noción de síntoma porque ya Freud pensaba que el afecto, en términos de cargas de energía, buscaba vías sustitutivas de descarga, tal como lo formulaba con el proceso de abreacción en Estudios de la Histeria. Es en ese contexto que también se perfila la noción de pulsión, diferenciándola del instinto ya que al establecer su nexo con lo sexual, Freud descubriría que la fuente misma de lo que llamaba afectos o energía tenía su propia fuente de

origen en el interior del organismo, en el entendido de que a lo que no se puede escapar es a lo pulsional, porque la pulsión constituye la fuente misma sobre la que se erige todo proceso psíquico en virtud de que ésta no posee ni un objeto específico, ni fines predeterminados como sería el caso del instinto. Como señalan Laplanche y Pontallis:

"...la pulsión sexual en el hombre se halla íntimamente ligada a un juego de representaciones o fantasías que la especifican. Sólo al final de una evolución compleja y aleatoria, se organiza bajo la primacía de la genitalidad y encuentra entonces la fijeza y la finalidad aparentes del instinto".(op.cit. p.332)

Con la noción de represión, se sientan las bases para acceder al concepto de inconciente, porque como señalan La Planché y Pontallis *"la noción de represión, captada aquí en su origen, aparece desde un principio como correlativa de la de inconciente".(p. 378)*

El modelo de la represión con el que se atraviesa por la teorías del trauma, de la seducción; y finalmente la del fantasma, da cuenta de la universalidad de este proceso, en términos de encontrarse en el origen del inconciente mismo; planteando que este proceso que supone la separación entre representación y afecto, lejos de constituir un efecto patológico, es estructurante y constituyente de la subjetividad. Esto último, en el entendido del descubrimiento de la represión originaria y no como lo que se conoce como "mecanismo de defensa"; sino como proceso constituyente del inconciente que cobra presencia con el retorno de lo reprimido.

Para precisar, cabe señalar que en 1915, Freud plantea la represión como cuestión medular de la estructuración del psiquismo, reconociéndolo como constituyente del aparato psíquico y factor determinante de su desarrollo. En ese sentido, formula la teoría de la represión básicamente en tres tiempos:

- **Primer tiempo:** represión originaria: momento inicial en que la represión recae sobre los signos o representantes de la pulsión y que funda lo inconciente, proceso que inaugura los inicios de la representación.

Segundo tiempo: represión con posteridad: es la represión propiamente dicha y se caracteriza por el hecho de que nuevas representaciones se enlazan al material originalmente reprimido, es decir, *"el material reprimido primario constituye un núcleo inconciente que actúa como una fuerza de atracción para asociaciones y representaciones enlazadas con posteridad", (Freud, 1915,p.148).*

Tercer tiempo: retorno de lo reprimido: momento en que tienen lugar las formaciones del inconciente, (sueños, síntomas, etc.) que operan a través de la condensación y el desplazamiento.

El descubrimiento del inconciente ligado a la sexualidad y a la represión, muestran un camino que rompe con la idea de sujeto constituido en la racionalidad, para abrir paso a un concepto de hombre determinado desde los orígenes por la sexualidad y sus vicisitudes en el proceso de estructuración psíquica y en particular por la categoría de inconciente como constituyente de los fenómenos concientes.

Gerber, resume claramente esta idea, señalando que: *"el camino de la explicación científica que emprende Freud se dirige hacia las causas de los fenómenos (síntomas, sueños, actos fallidos) pero*

a medida que avanza descubre que no hay manera de alcanzar esas causas e instalar una racionalidad en ese lugar. No la hay porque en este proceso la demanda de saber conduce a la demanda de ser haciendo surgir el hecho mismo de la creencia, derivado del amor que exige el ser y prescinde por completo de argumentos "racionales" (op.cit.p.63) .

Tal descubrimiento, es sin lugar a duda, resultado -sobre todo- de la implicación personal de Freud quien inicialmente concibe a la transferencia como obstáculo del proceso analítico, sólo para reconocerla después como el verdadero motor y condición de posibilidad de éste. Desde ahí, se advierte que ya no es posible en lo sucesivo, sostenerse en la lógica de la racionalidad; es decir que si atendemos al propio proceso de constitución del psicoanálisis, marcado por la implicación personal de Freud, sujeto creador, es factible reconocer una ruptura entre muchas otras con dicha lógica, ya que a través del reconocimiento del fenómeno transferencial, se abre la cuestión del sentido y significación de los procesos psíquicos y tiene cabida la cuestión de la verdad en el saber.

El fenómeno transferencial en lo que podríamos llamar la prehistoria del psicoanálisis, surge de la relación de Freud con Fliess, tal como dan testimonio las cartas hechas a éste entre 1887 y 1904. De dicha correspondencia se hace posible dar cuenta del proceso de constitución de la teoría y método psicoanalítico, en términos tanto del proyecto científico que le subyace, como de la implicación personal de Freud, cuestiones inseparables que marcan la singularidad y lo novedoso del descubrimiento psicoanalítico y sus implicaciones en términos de introducir el problema de "la relación" entre saber y verdad.

• EL SUJETO PSÍQUICO.

Es en 1900, con la "*La interpretación de los sueños*" que se inaugura el psicoanálisis propiamente dicho, planteando ya un modelo que se aleja de la medicina, y que va a revolucionar la propia concepción del hombre como sujeto racional, al traer a cuenta el problema de la significación y del sentido de los productos psíquicos, así como el de la interpretación, que define su propio campo hermenéutico. Con esta obra, se genera no solamente un modelo para interpretar el sueño, sino un modelo para pensar el psiquismo en general, en donde lo que interesa poner de relieve, es que las formaciones del inconsciente en general, son poseedoras de sentidos que no son perceptibles, sino en un trabajo de interpretación; y que éste último, se hace posible por medio del texto del sujeto, sentido último de la asociación libre.

Es en el descubrimiento del sueño como hecho psíquico, que Freud (1900) asienta un límite al conocimiento psicológico diciendo que:

"Tropezamos con la imposibilidad de esclarecer al sueño como hecho psíquico, pues explicar significa reconducir a lo conocido, y por ahora no existe ningún conocimiento psicológico al que pudiéramos subordinar lo que cabe discernir en calidad de principio explicativo a partir del examen psicológico de los sueños. Por lo contrario, nos veremos precisados a estatuir una serie de nuevos supuestos que rocen mediante conjeturas el edificio del aparato psíquico y el juego de fuerzas que en él actúan (...) (p. 506).

Es en el contexto del análisis de los procesos oníricos, que tienen lugar los descubrimientos sustanciales del psicoanálisis, porque justamente por la desfiguración que necesariamente éstos sufren en el pensamiento, es decir en la conciencia, que queda revelado por el trabajo de interpretación, su sentido. Momento crucial para el descubrimiento del inconciente como instancia o sistema en la medida en que aparece una teoría del aparato psíquico (primera tópica) constituido de sistemas diferenciados: conciente, preconciente e inconciente.

Primera teoría que muestra la primacía del inconciente en la fundación del aparato sobre la base de la inscripción de huellas mnémicas (memoria) en el sistema percepción -conciencia, que por un esfuerzo del aparato redundan en un dinamismo tendiente a transmitir y transformar las excitaciones que en él provocan.

Es decir, sobre tales huellas quedan inscritas las experiencias de satisfacción originarias que producen el mecanismo alucinatorio que evoca la imagen del objeto; "alucinación" que sin embargo, resulta incapaz de satisfacer la necesidad, es decir hacer presente al objeto real de satisfacción.

Así, en ausencia del objeto, aparece el dolor; *"el aparato psíquico se ve entonces forzado a corregir su propio funcionamiento, a modificarse inhibiendo el mecanismo alucinatorio, y a utilizar una cierta cantidad de la energía provista por la tensión en busca, a través de la motilidad, de una aparición de la percepción real del objeto de satisfacción"...Fueron las necesidades fisiológicas las que, bajo la presión del displacer, forzaron a los procesos psíquicos a evolucionar, diferenciarse y hacerse cargo de la realidad. El yo como función inhibidora, está al servicio de esa tarea, que consiste en mantener la integridad del aparato psíquico, amenazado por el dolor, y asegurar la conservación del organismo"* (Millot, 1994,p.p. 74 y 75).

Es entonces mediante esta descarga, que se constituyen nuevos procesos en virtud de la necesidad de efectuar una discriminación con respecto al recuerdo y esto justamente es la fuente de origen del proceso secundario (atención, pensamiento, juicio, razonamiento, etc.) que Freud plantearía como regido por el principio de realidad Vs. el principio del placer característico del proceso primario que le antecede.

Porque en los propios orígenes, algo que está más allá de la necesidad fisiológica, queda inscrito en términos de un "plus" de satisfacción, que constituye un estímulo para lo psíquico, pero que en la medida en que no proviene del exterior del organismo, sino del interior de éste, no posee escapatoria mediante la motilidad; *"...éstos estímulos son la marca de un mundo interior, el testimonio de unas necesidades pulsionales"...;* (Freud,1915, *Introducción del Narcisismo*,p.115) y que agregaríamos, precursoras del deseo.

Así, sueños, lapsus, actos fallidos, chistes y síntomas representan para Freud la puesta en marcha del inconciente que por medio de estas formaciones pone de manifiesto su existencia psíquica capturada por el lenguaje, haciendo de este campo privilegio de lo simbólico.

El síntoma es entonces conceptualizado como una formación de compromiso, sustituto de una satisfacción pulsional interceptada, que podríamos decir que habla, pero que no sabe lo que dice.

Es en el descubrimiento de la represión, como fundante de la constitución psíquica que tiene cabida todo el desarrollo freudiano. Concepto articulador de la sexualidad y la neurosis, que se vehiculiza por el conflicto, como lo más definitorio de lo propiamente humano.

Es por este descubrimiento que se hace posible arribar al concepto de inconciente, en una compleja trama en la que se entrecruzan los planos teórico, metodológico-técnico, clínico y el de la implicación personal de su creador; y que como muestra la propuesta psicoanalítica, es desde donde se constituirá el psiquismo, donde la "novedad" estriba en que, en los propios orígenes de éste, se halla la sexualidad, como el verdadero pivote de acceso a la subjetividad.

El concepto de sexualidad en psicoanálisis, si bien en los inicios estaba ligado al de genitalidad en las psiconeurosis, accede a partir del descubrimiento de la sexualidad infantil a otro estatuto que la separa de una necesidad instintual derivada de procesos fisiológicos. Porque a partir de ese descubrimiento, la sexualidad no es el placer de órgano, ni tiene un objeto preformado ni específico, sino que incluye toda actividad humana que nace por apuntalamiento de las funciones fisiológicas, pero cuya satisfacción se separa de ellas, tal como se advierte en la activación erógena del cuerpo (las zonas oral, anal, genital, etc.)

El descubrimiento freudiano del inconciente que se constituye en los avatares de la sexualidad introducida por otro humano, que por efecto de la represión originaria, es lanzado al mundo y al orden simbólico, viene a romper con la ilusión de sujeto unificado, para mostrar que más bien se trata de un sujeto dividido; y que la escisión es constitutiva.

Porque todo el desarrollo psicoanalítico y especialmente el metapsicológico, sostiene como premisa fundamental que el psiquismo se constituye en el conflicto intersistémico del aparato psíquico; de tal suerte que este descubrimiento subvierte las nociones de desarrollo y adaptación de la propia psicología para dar cabida a una teoría distinta de la constitución subjetiva, en la que el deseo ocupa un lugar primordial. Como señala Braunstein, (1987):

"En rigor, el psicoanálisis deja fuera de su campo la pregunta acerca de cómo se desarrolla el sujeto, terreno de las llamadas psicologías evolutivas que van desde el empirismo descriptivo de Gesell al culturalismo normativizante de Erikson pasando por la epistemología genética de Piaget, de inspiración biologicista. Interesa en cambio al psicoanálisis la constitución del sujeto de deseo... (p.98)

En *"Tres ensayos de teoría sexual"*, (1905) aparecen los primeros escritos sobre la sexualidad infantil que junto con *"Introducción al Narcisismo"* (1914) y *"Pulsión y destinos de pulsión"*, (1915), muestran que lo más originario de toda constitución subjetiva, se halla determinado por la historia de la sexualidad y sus vicisitudes, y que la curiosidad intelectual es un subrogado de la pulsión, es decir, que la propia curiosidad por el conocimiento, halla como fundamento la pregunta por la diferencia de los sexos; pregunta esencial que da lugar al enigma como lo que posibilita las teorías sexuales infantiles desde las que se erige la búsqueda del conocimiento que para Freud, culmina con la sublimación, y si bien es cierto, ahí aún se halla un remanente biologicista, al que Freud quizá nunca renunciaría del todo, el concepto de deseo viene a encontrar propiamente hablando el fundamento de todo trabajo psíquico, diferenciado a esas alturas, de la biología y claramente

ubicado en el complejo edípico, como aquello que instaura la ley de prohibición del incesto en que se funda la cultura.

La importancia particular de estas obras, radica en que podría decirse que, quizá a partir de estos trabajos metapsicológicos, se genera un importante replanteamiento de la primera tópica freudiana, porque la introducción de nuevos conceptos como el de narcisismo, permitieron reconsiderar el concepto de yo como instancia defensiva en su nexos con la realidad, para ubicarlo más bien como una estructura que nace de múltiples identificaciones.

En *"El Yo y el ello"*, (segunda tópica) con la inclusión de los modelos tópico, económico y dinámico aparece también, -para los fines que interesa destacar aquí-, una formulación teórica que demuestra que en los orígenes, la antesala de los procesos de la conciencia (proceso secundario), está lo pulsional (proceso primario). Citando a Freud: *"donde ello estaba, yo advendrá"*.

Asimismo, en *"Inhibición, síntoma y angustia"*, el lugar del yo como el *"auténtico almacigo de la angustia"*, confirma lo que en toda la metapsicología freudiana se plantea: la primacía de lo inconciente en los orígenes de la constitución psíquica y la escisión constitutiva del ser humano.

Lo que interesa destacar de estas obras en particular, son sus implicaciones en términos de que en el psiquismo, la instancia que intenta "regular" la relación con la realidad externa, a través de los procesos de la conciencia, o sea el "Yo", no constituye una entidad autónoma y libre de conflicto que se pueda separar del complejo comercio intersistémico (yo, ello y superyo), y que además su fundación, es resultado del inconciente y nunca a la inversa como pretenderían las teorías psicológicas que se asientan en las nociones de adaptación. Porque lo que el psicoanálisis nos muestra, es que la conformación del sujeto psíquico, está condicionada por la sexualidad introducida por otro humano que libidiniza, que es causa de deseo, que significa el elemento primordial por el que se instaura el complejo de Edipo, los celos primordiales que son punta de lanza de la rivalidad edípica en una relación triangular, complejo fundante de la cultura en tanto Ley de prohibición del incesto, lugar de acceso a la diferencia de los sexos, en resumen: lo que posibilita el acceso mismo a los mitos que dan origen a la civilización y la cultura; forma de cultura que instaura la represión donde como dice Elliott, (1995) se encuentra justamente ***"un límite esencial a la cognoscibilidad de los sujetos humanos"*** y que agregaríamos: **límite que rompe con la pretensión de un saber fundado en la certeza, constituido en la racionalidad, para abrir paso a un saber que se funda en el desconocimiento que se introduce más bien por la incertidumbre que por la duda metódica.**

"Tanto Freud como Descartes apoyan, en la duda, la certeza de la existencia de un sujeto. Mientras en las reflexiones filosóficas se diría: "pienso, luego existo", desde el psicoanálisis:

"soy pensado, luego soy". ¿Pensado? Sí, por el inconciente.

"dudo luego existo" diría Descartes; "allí donde dudo, el inconciente existe", plantearía Freud. El sujeto aparece cuando se asoma la duda, ya que por ésta se llega a la certeza, en Descartes de lo que se es, en Freud de que algo hace ser.

Es porque existe la duda que Freud vislumbra su certeza, su certeza de qué? : de la aparición del inconciente" (Morales, op.cit.p.57)

Es a la luz del concepto de inconciente, que tiene lugar toda la metapsicología creada por Freud; y es desde ahí que nace otra concepción de hombre, que con Lacan, -la segunda gran fundación del psicoanálisis- ascenderá al estatuto de sujeto marcado por el lenguaje; efecto de las prácticas discursivas.

• EL SUJETO DEL INCONCIENTE.

En la propuesta lacaniana el inconciente deja de ser propiamente el resultado de la historia individual, para constituir más bien una función: la función simbólica que se manifiesta por el lenguaje, de ahí la fórmula *"el inconciente está estructurado como un lenguaje"*; y éste último constituye una estructura que preexiste al sujeto, marcándolo entonces como efecto del significante.

Así, la noción de sujeto en psicoanálisis es la de la tachadura que sobre él impone el orden de lo simbólico representado por el mundo de los significantes, lo que querría decir que el sujeto del psicoanálisis no es causa sino más bien efecto del orden simbólico que lo pre-existe incluso antes de nacer.

El orden simbólico a su vez, remite a la Ley que funda la cultura, que se transmite por el lenguaje y que en última instancia es la ley de prohibición del incesto, se trata así de la fundación del deseo sobre la premisa de una prohibición que ya anunciaba Freud en *Totem y Tabú* al referirse al origen de la sociedad y la cultura.

En este sentido, la idea de sujeto remite a la de alienación, condición constitutiva para su surgimiento, en tanto resultado del deseo del Otro, único camino posible para pasar de objeto a sujeto deseante; lo que significa que el sujeto se constituye por la determinación del significante y no a la inversa.

Con la introducción de los registros de lo imaginario, lo simbólico y lo real, el Yo, instancia de la conciencia, queda reducida a la imagen especular desde la cual advendrá el sujeto deseante.

Ahora bien, para poder entender el concepto de sujeto en psicoanálisis, es menester comprender la dialéctica del deseo porque originalmente sobre ella se funda el núcleo articulador de la subjetividad.

El concepto de deseo, representa en psicoanálisis, lo propiamente definitorio de lo humano. Lacan retoma inicialmente el concepto en cuestión de la Filosofía de Hegel que sostenía que el deseo humano es la revelación de un vacío, la presencia de la ausencia de una realidad, y agrega *"es esencialmente otra cosa que la cosa deseada, distinto de una cosa, de un ser real estático y dado, pues se mantiene eternamente en la identidad consigo mismo"* (En Kojévé, 1989, p.13).

En este contexto, Hegel concebía la realidad humana como tal en tanto que sostenida por el deseo. Sin embargo decía que el deseo no constituye por sí solo más que el sentimiento de sí,

porque todo Deseo es deseo de un valor, lo que implica un riesgo, en palabras del propio Hegel: *"El hombre se "reconoce" humano al arriesgar su vida para satisfacer su deseo humano, es decir su Deseo que se dirige sobre otro Deseo. Porque sin esa sustitución se deseearía el valor, el objeto deseado y no el Deseo mismo"* (op.cit.p.15)., lo que implica la idea de que el deseo humano es ante todo Deseo de deseo, así lo constata Hegel cuando dice:

***"El Deseo que se dirige hacia un objeto natural no es humano sino en la medida en que está "mediatizado" por el Deseo de otro dirigiéndose sobre el mismo objeto"...la historia humana es la historia de los Deseos deseados"* (op.cit.p.14)**

Por cierto que podría decirse que el propio concepto de deseo es constituyente del de subjetividad, porque como decía Hegel *...si la acción que nace del deseo destruye una realidad objetiva para satisfacerlo, crea en su lugar, en y por su destrucción misma, una realidad subjetiva"* (op.cit.p.12).

Así, Hegel reconduce la cuestión del deseo a la dialéctica del amo y el esclavo en la mutua búsqueda de reconocimiento que entre ellos se establece, cuestión que permite entender el deseo en psicoanálisis como deseo de Otro, sólo que a diferencia de Hegel, para quien el deseo es generador de autoconciencia, Lacan hace un importantísimo deslizamiento discursivo con respecto al problema de la conciencia en tanto yo, que lo lleva a formular la cuestión del deseo, como deseo inconciente, diferenciándose radicalmente del pensamiento hegeliano.

Dadas estas breves consideraciones, es factible decir que **lo revolucionario del psicoanálisis, entre otras cosas, radica en que posibilitó un descentramiento de la conciencia, creando una teoría del sujeto fundada en el concepto de inconciente y articulada por la cuestión del deseo.**

Es a J. Lacan a quien se reconoce el concepto de sujeto del inconciente, que no es otro sino el sujeto mismo del psicoanálisis.

Noción que permite fundar otra relación del sujeto con el saber, la de la verdad en él contenida. A este respecto, el propio Lacan (1975) lo plantea, diciendo que: *"la verdad no es otra cosa sino aquello de lo cual el saber no puede enterarse de que lo sabe sino haciendo actuar su ignorancia. Crisis real en la que lo imaginario se resuelve... engendrando una nueva forma simbólica"* (Escritos 2, p.777).

De ahí en adelante, es factible entender porqué el psicoanálisis opera con conceptos y categorías faltantes a la ciencia ; porque justamente esas ausencias son las que justifican su propio surgimiento. **En ese sentido, se impugna y se subvierte el propio concepto de saber anudado a la racionalidad,** porque como dice Lacan: *"la astucia de la razón quiere decir que el sujeto desde el origen y hasta el final sabe lo que quiere. Es aquí donde Freud vuelve a abrir, a la movilidad de donde salen las revoluciones, la juntura entre verdad y saber"* (op.cit. p.782)

En la lectura que Lacan hace de Freud, el concepto de inconciente pasa a ser una cadena de significantes cuya insistencia en el discurso, ponen de manifiesto la estructura subjetiva, objetivada

por el significante; de tal suerte que desde ahí se plantea la posibilidad de preguntarse ¿quién habla?.

Si acudimos al yo como significante, éste constituiría entonces el sujeto de la enunciación, pero cabe aclarar que dicho significante lo designa como tal, pero no lo significa, porque el sujeto como efecto del significante, (para otro significante) no habla, sino que más bien, es hablado. Lacan, apoyándose en la experiencia analítica y en la lingüística clarifica esta cuestión, diciendo que *"necesitamos reducirlo todo a la función de corte en el discurso; el más fuerte es el que forma una barra entre el significante y el significado... Este corte de la cadena significante es el único que verifica la estructura del sujeto como discontinuidad en lo real. Si la lingüística nos promueve el significante al ver en él el determinante del significado, el análisis revela la verdad de esta relación al hacer de los huecos del sentido los determinantes de su discurso"* (op.cit.p.781).

Así, podría decirse que ahí, en esos huecos de sentido, se captura al sujeto del inconciente, como alguien que habla, pero que no sabe lo que dice, y es desde ese lugar que se posibilitaría una nueva articulación significante que provoque un reposicionamiento del sujeto deseante, es decir implica un proceso de subjetivación.

Si bien esta cuestión es ante todo un descubrimiento posibilitado por la experiencia analítica, lo cierto es que también abre toda una perspectiva de avanzar en la construcción de una epistemología del psicoanálisis al formalizar y logicizar en categorías específicas los descubrimientos freudianos. En tal sentido, sujeto y subjetividad constituyen las principales categorías de análisis para dar cuenta de la dinámica en que se inscriben los procesos humanos.

Ahora bien, la teoría del sujeto en psicoanálisis sustentada inicialmente en los aportes del estructuralismo y la lingüística moderna, plantea como ya se mencionaba, que por principio de cuentas, las estructuras pre-existen a los hombres antes de nacer, es decir que éstos vienen a inscribirse en el mundo de los significantes, para desde ahí constituir en sujetos deseantes. Decir que las estructuras nos preexisten, significa que hay un mundo simbólico que se representa por la cultura y ahí el lenguaje ocupa un lugar preponderante.

En este sentido, estamos de acuerdo con Braunstein cuando dice: ***"existir como hombre, significa existir en un mundo donde los objetos no tienen existencia "natural" sino que son propuestos por la cultura, en y a través del lenguaje, del sistema de la lengua"*** (op.cit.p.72)

Esto querría decir, que la cultura a través del lenguaje introduce las estructuras y leyes que definen lo humano y lo introducen en un orden simbólico cuya realización está determinada por un complejo proceso de estructuración subjetiva que como veremos no es una cuestión lineal ni mecánica, más aún, se halla sujeta a múltiples vicisitudes.

• DE LA CONSTITUCIÓN SUBJETIVA.

En los orígenes, el niño en tanto ser biológico, es un ser que no podría sobrevivir sin los cuidados de un Otro (alguien que puede ejercer la función materna). En ese contexto, primariamente, se hallaría determinado por la pura necesidad de sobrevivencia, diríamos de autoconservación. Sin embargo, eso que se advierte como del orden de la necesidad, no queda reducido a lo puramente auto-conservativo, porque el niño va a ser introducido en el mundo de significantes del Otro primordial (la madre), en virtud de que es sexualizado y atravesado por la madre con sus propios sistemas representacionales, digamos, en palabras de Bleichmar, S. (1994) propiamente "*parasitado por ellos*".

En esta relación primordial se inauguran los comienzos de un dinamismo libidinal que con el estadio del espejo, da lugar al surgimiento del Yo, pura imagen especular que se define por una identificación con la imagen de otro y que funda el narcisismo primordial (yo ideal). De acuerdo a esto, la constitución del yo como unidad psíquica es correlativa a la constitución del esquema corporal, y puede decirse que ésta es precipitada por la imagen que el niño adquiere de sí mismo basándose por supuesto en el modelo de otro. En ese contexto, el narcisismo es constituyente de la subjetividad, porque sobre él se edifica el yo; como señala Laplanche : "*...El narcisismo sería la captación amorosa del sujeto por esta imagen*" (op.cit.p. 229).

Lacan (1971) plantea que el momento en que termina el estadio del espejo inaugura, por la *identificación con la imago del semejante y el drama de los celos primordiales, la dialéctica que desde entonces liga al yo con situaciones socialmente elaboradas*; y dice respecto a esto: "*momento en que se vuelca todo el saber humano en la mediatización por el deseo de otro, constituye sus objetos en una equivalencia abstracta por la rivalidad de otro, y hace del yo ese aparato para el cual todo impulso de los instintos será un peligro*" (Escritos 1, p.91).

Desde esta situación originaria, interesa destacar que la relación madre-hijo constituye inicialmente una unidad narcisística que va a implicar imaginariamente la fantasía de completud, que sin embargo, viene a ser interrogada por la introducción de un tercer término: la figura paterna, (al menos como signifiante) que posibilitará el acceso al edipo estructura. En tal sentido, Lacan descoloca la cuestión edípica como complejo vivido por alguien en particular, para dimensionarlo como una estructura que implica una dialéctica del deseo representada por el falo como aquello que circula entre todos y cada uno de los que componen la estructura. En tal sentido el concepto de deseo es indisociable del concepto de falta, lo que significa que la estructura del deseo se organiza en torno a esta última.

Este complejo proceso de estructuración subjetiva introducido por la dialéctica edípica, implica una serie de movimientos que hallan su punto de partida en la indistinción fusional de madre e hijo en una situación originaria en la que el niño (asujeto) va a ser lo que completa a la madre, significándose como su falo (signifiante del deseo) ; es decir el niño está alienado por el deseo de la madre puesto que se identifica con su falo; sin embargo, la interacción dinámica del deseo sólo se hace posible en relación con la falta. Como señala Dor (1994) :

"En efecto, el presentimiento de lo que le falta a la madre se puede colmar imaginariamente con el objeto de deseo que no tiene. Por esta razón, de modo igualmente imaginario, el niño se identificará de buena gana con el objeto de lo que falta en el otro".

Así, lo que traduce este espacio no es una dualidad sino una relación de tres términos: el niño, la madre y la falta. *"La indistinción fusional sólo se funda porque le preexiste un tercer término: la falta y la existencia imaginaria de un objeto susceptible de colmarla: el falo (P.19).*

(Cabe aclarar que el concepto de falo en esta perspectiva, debe entenderse como significante del deseo y no como pene u otro objeto real y concreto)

En consecuencia, lo que moviliza y alimenta la dinámica de la relación fusional es sin duda el objeto de la falta como tal. Esta es una cuestión central para comprender que el concepto de deseo en psicoanálisis está anudado al de falta, porque es desde ésta que se instituye el registro imaginario como fundante de los desplazamientos que organizan la estructuración subjetiva.

Un segundo movimiento, supone la introducción de los desplazamientos suscitados por la circulación del falo, posibilitando los primeros esbozos de simbolización al reposicionar el lugar de la figura paterna. Es decir, la madre (puesta originalmente e imaginariamente en el lugar del Otro), llega a significarse simbólicamente como dependiente del padre en relación a su deseo, produciéndose en el niño, (en palabras de Dor) una *"prescripción simbólica consistente en significarle sin equívoco ni ambigüedad que ella espera obtener de él, de su hombre el objeto que le falta"* (op. cit., p.22).

El niño recibe así del discurso materno tal prescripción en términos de que él, (el niño) no lo es todo para la madre en cuanto se refiere a colmar su deseo. Todo este movimiento tiene efectivamente por condición, una mediación significante introducida por la madre: **El Nombre del Padre.**

Esto quiere decir que a partir del momento en que la madre se significa simbólicamente como dependiente del padre en relación a su deseo, instituye al padre como la Ley que rige la estructura, cuestión que marca el acceso al registro simbólico, porque éste desplazamiento del falo imaginario, obligaría por así decirlo, al niño, a renunciar a identificarse con el objeto de deseo de la madre, es decir, que esto implica reconocer al padre como el que tiene el falo y también, aceptar que él (el padre), es el que se lo puede dar a la madre, puesto que ella no lo tiene.

Momento crucial para el desarrollo de la estructuración subjetiva, en tanto que esbozaría un paso a la simbolización por la castración simbólica, que significaría fundamentalmente la renuncia a ser el falo, condición fundamental para pasar de la posición de asujeto a la de sujeto deseante. Porque como cita Dor:

"Al dejar de estar sujeto al deseo de la madre, abandona su posición inicial de asujeto en aras de la posición de sujeto deseante que comienza a esbozarse" (op,cit.p.,23)

En tal sentido, es claro que la mediación significante introducida por la función paterna implica un desplazamiento hacia lo simbólico, puesto que el sujeto ahí se ve confrontado con su identificación

fálica, lo que permite el advenimiento de él bajo la instancia del Ideal del yo, posibilitada por la introducción de la metáfora paterna. Como señala Dor: "...la translación del espacio imaginario al espacio simbólico traduce la circulación del objeto fálico sin la cual, el niño no podrá situar el lugar exacto del objeto del deseo de la madre que le permite pasar del estado de asujeto al de sujeto... De este modo cuando ha situado el niño el objeto de deseo de la madre, adviene entonces como sujeto en el lugar de su identificación primordial imaginaria con el objeto de deseo materno" (op. cit., p.25).

En todo este proceso, es necesario destacar que los desplazamientos van a ir dejando lugares vacantes en la estructura del sujeto, de tal forma que en ellos siempre quedan vestigios de esa relación primordial estructurante, que va dejando marcas y restos en la subjetividad, mismas que implican la permanente intersección de los registros de lo imaginario, lo simbólico y lo real.

Desde este complejo entramado de desplazamientos y sustituciones, tendrá lugar la aparición del objeto "a" que es el objeto causa del deseo que por efecto de la represión, está perdido irremediablemente, apareciendo en su lugar el fantasma, sustitución que "satura la carencia en la que se especifica el deseo de la madre, sea de estructura neurótica, perversa o psicótica". (Deux notes sur l' enfant, Ornicar, No. 37).

A modo de síntesis, podríamos enunciar que el edipo estructura se da en tres tiempos:

Primer tiempo: el niño representa el falo para la madre, es decir, ésta posee el falo.

Segundo tiempo: el padre es el falo y el niño deja de serlo y la madre de poseerlo.

Tercer tiempo: el padre posee el Falo, pero no lo es, éste "es reinstaurado en el orden de la cultura", (Lacan, en Bleichmar, H.1984, p. 33)

Como se puede advertir en esta muy breve reseña del proceso que apunta a la constitución subjetiva, la cuestión edípica resulta de fundamental importancia para acceder a la posición de sujeto deseante porque es a través de ésta que se puede o no pasar al registro simbólico, en la medida en que el sujeto decline ser el falo y acceda a la castración simbólica.

A modo de síntesis podemos enunciar algunas de las conclusiones más importantes de este proceso:

1. El sujeto no está **dado de antemano**, no nace espontáneamente.
2. El sujeto no es **natural** en tanto que su surgimiento está determinado por el Otro que lo inscribe en lo simbólico.
3. El sujeto se estructura alrededor de la falta que organiza el deseo como deseo de Otro.
4. La subjetivación es el proceso de advenimiento del sujeto deseante y no está determinada por criterios evolutivos, madurativos ni adaptativos.

5. El sujeto deseante se constituye al entrar a formar parte de la cadena significativa por la vía del lenguaje en tanto función simbólica.

6. El lenguaje es más que palabra, es constitutivo de la estructura del sujeto.

Dadas estas consideraciones generales, se puede decir que **la noción de sujeto y subjetividad planteadas desde el psicoanálisis, descentran la cuestión de la conciencia, de tal modo que de ahí en adelante sólo es posible situarla en un lugar de desconocimiento, mostrando que el cogito cartesiano no encuentra sino una interrogación en torno a la pregunta por el sujeto, porque como señala Dor "Descartes nos dice: Estoy seguro, porque dudo, de que pienso y {...} Por pensar, soy. (op.cit. p.79).**

Es decir, el psicoanálisis introduce la dinámica del deseo como principio organizador del conocimiento, permitiendo comprender los vínculos entre lo psíquico y lo social. Así, coincidimos con Bertrand y Doray (1989) cuando dicen que *"el psicoanálisis ocupa actualmente un lugar en la cultura, el de ser un fermento de transformación: transformación de la relación al saber, transformación de la representación que el hombre tiene de sí mismo"* (En Ricoeur, op.cit.p.14).

En la misma línea, otros autores como Ricoeur (1990), enfatizan el importante lugar del psicoanálisis en la interpretación de la cultura: *"Una meditación sobre la obra de Freud, tiene el privilegio de revelar su dominio más vasto, que fue no sólo renovar la psiquiatría, sino reinterpretar la totalidad de los productos psíquicos que pertenecen al dominio de la cultura, desde el sueño a la religión, pasando por el arte y la moral. Es por esta razón que el psicoanálisis pertenece a la cultura moderna; interpretando la cultura es como la modifica; dándole un instrumento de reflexión es como la marca en forma perdurable"* (p.8).

Al hablar del sujeto de la educación, desde una perspectiva subjetiva, hemos tratado de poner de manifiesto algunas de las condiciones que en el contexto de la modernidad gestaron los discursos para dar lugar al nacimiento y desarrollo de la búsqueda del sujeto natural, racional, y normal que ha definido al campo educativo y las prácticas pedagógicas. Asimismo, se ha planteado cómo en el contexto del racionalismo moderno, se ha podido producir para ello el concepto de individuo, vía la producción de las formas de subjetivación, que como veremos más adelante contribuyeron a la creación del estatuto de la infancia anormal y a las diferentes modalidades de prácticas de tutela sostenidas en la concepción de sujeto como propia fuente de origen de "problemas" diversos.

Privilegiando también al lenguaje, vía el discurso en el proceso de constitución subjetiva, al hablar del sujeto del psicoanálisis, hemos subrayado que el sujeto se constituye en el campo del Otro, que sólo desde ahí se posibilita su acceso a lo simbólico por el lenguaje y que todo proceso de constitución subjetiva, está determinado por el lazo social que va articulando la cuestión del deseo, más específicamente como deseo de Otro, única vía para surgir como sujeto deseante. En ese contexto, se ha enfatizado que el sujeto se estructura en un espacio hablante, lo que implicaría una impugnación definitiva a la noción de yo que subyace a la concepción del sujeto racional de la modernidad con respecto a concebirlo como conciente, libre y autónomo, para más bien reconocer, siguiendo a Freud que éste es efecto de múltiples identificaciones, producido -como planteó después Lacan- en una dimensión imaginaria, pura imagen especular, cuyo advenimiento es

resultado de un discurso. Tal como dice Piera Auglanier, (1993) *"la estructura del YO como instancia se constituye en el discurso"*(p.112).

En ese sentido, el Yo si bien es un aspecto imprescindible para la constitución subjetiva, éste no es equiparable al sujeto, porque la idea de éste último refiere a la de estructura y función en lo simbólico.

Desde esa perspectiva, el campo edípico representa el lugar privilegiado para la circulación significativa donde los sujetos van a ser definidos acorde a las posiciones que van ocupando en la estructura familiar, posiciones que van a estar determinadas por dos condiciones fundamentales: el discurso y el deseo de los padres.

De ese modo, es posible sostener que el sujeto como efecto del significante para otro significante, se define en términos de una función al interior de una estructura y que la significación sólo puede producirse por retroacción en la cadena significativa, de tal suerte que en ese contexto, el Yo se constituye como una representación imaginaria que inmerso en la estructura edípica se centra alrededor de la satisfacción narcisista, sobre la que se construye el ideal del Yo al que como ya vimos se accede por la metáfora paterna, ésta constituiría así un aspecto definitivamente estructurante que como señala Door (1985): *"además de introducir al niño en la dimensión simbólica al desprenderlo de su atadura imaginaria con la madre, le confiere la categoría de sujeto deseante"* (p.109)

Ahora bien, si como hemos insistido el sujeto sólo es pensable en términos de una posición al interior de una estructura, la edípica, esto solo se hace posible por el modo singular en el que el significante circula alrededor del objeto fálico, de tal suerte que su circulación pueda metaforizarse sobre la base de una represión originaria e ir posibilitando la metonimia del deseo; en tal sentido **metáfora y metonimia** constituyen las dos operaciones fundamentales para entender cómo opera la circulación significativa sobre la que se constituye el sujeto del inconciente que es propiamente el sujeto deseante al que podemos captar por el modo de en que se produce la articulación significativa, ahí *"el sujeto hablante articula permanentemente algo de su deseo en el "desfiladero de la palabra"*" (op.cit.p.132), y donde el recurso que lo permite es justamente su palabra enunciada a través del **discurso**.

A este respecto ya señalábamos que Lacan formularía dos diferencias fundamentales para la captación del sujeto del inconciente:

El sujeto del enunciado y el sujeto de la enunciación que es propiamente hablando el sujeto deseante.

Es claro entonces que su constitución se realiza a través de ciertas operaciones en las que el lenguaje hace posible la circulación del significado.

En ese contexto, algunos autores como Hugo Bleichmar(1995(y Piera Auglanier (1993) han planteado diferentes conceptos que permiten el análisis del discurso. Al respecto, se pueden destacar *las reglas de la enunciación identificatoria* y de entre ellas sobresale por su importancia *la transposición categorial*, dentro de la que se formulan *los enunciados identificatorios, el proyecto*

identificadorio y el contrato narcisista, aspectos que permiten una mayor comprensión de cómo el sujeto adquiere una "identidad" que se hace posible a través de lo que Bleichmar ha llamado una operatoria de las creencias inconcientes y donde interesa destacar que las nociones de sujeto del enunciado y sujeto de la enunciación representan aportes imprescindibles para entender la posición del sujeto en torno al deseo expresada a través del discurso.

Desde ahí, planteamos que un acercamiento a los sujetos, implica un reconocimiento de los factores fundantes de la subjetividad y su expresión singular, que desde esta perspectiva, están significados por el sujeto del inconciente, su historia y sus vicisitudes en el complejo entramado de los procesos de la sexualidad y el enigma como aquello que posibilita el acceso al proceso de simbolización y de la constitución del deseo, vía el lenguaje.

Dadas estas consideraciones, parece claro que es factible plantear interrogantes diversas en torno al sujeto al interior de diversas problemáticas educativas, desde la perspectiva del psicoanálisis.

Sin embargo, si el sujeto del psicoanálisis es otro distinto del de la ciencia y de la educación, cabe preguntarse, ¿porqué consideramos pertinente e incluso necesario abordar problemas educativos diversos desde esta perspectiva?, más aún, ¿de qué manera sería esto posible?, ¿cuales serían los límites del psicoanálisis para intervenir en este campo ?

Podríamos decir para comenzar, con base en los elementos trabajados en torno al sujeto y la subjetividad, desde la perspectiva psicoanalítica, que estas categorías ponen de manifiesto un importante cuestionamiento a la noción de sujeto autónomo, libre y conciente que tal como señalan Remedi y col. *"...esa conciencia que en apariencia sintetiza lo que es racional "elegido" por el sujeto expresa también lo que deviene como conciente porque ha sido puesto en movimiento por significantes cuya inscripción corresponde a otro lugar (orden cultural, institución, inconciente)...*

Significantes que a su vez están sujetos a un proceso permanente de transformación por la propia estructura psíquica del sujeto" (op.cit.p 24).

En este recorrido por el concepto de sujeto y subjetividad atravesados por los ejes que destacamos: poder -saber, lenguaje e inconciente, cae irremediamente el sujeto que es dueño de sí, centro y propietario del saber, *"el sujeto como rey ha sido destronado sin fanfarrias" (Morales, H. op.cit.p.86)*

EL sujeto a partir de esto no es concebible como sujeto unitario y natural como se ha pretendido verlo desde perspectivas psicológicas y pedagógicas, se constituye más bien en la alteridad, o sea en el lazo social que permite fundar con el lenguaje la alienación que hace posible constituir como deseante.

En este sentido, abordar problemas educativos específicos desde la perspectiva de la subjetividad y en concreto la introducida por el psicoanálisis, representa la posibilidad de descentrar dichos problemas de lo pedagógico, lo normativo, etc., abriendo la perspectiva a nuevas representaciones de ellos redimensionando dichos problemas en base a lo que el descubrimiento del sujeto psíquico- sujeto del inconciente pueden aportar a la cuestión educativa.

Para justificar de manera más amplia esta cuestión, creemos que es necesario remitimos a algunos de los intentos de "articulación", haciendo explícito que tal recorrido se funda en una particular concepción de la subjetividad que se fundamenta en el psicoanálisis.

4. PSICOANÁLISIS Y EDUCACIÓN: ¿QUE RELACIÓN?

“Estas profesiones imposibles, donde puede tenerse la certeza de que los resultados serán insatisfactorios”.

S. FREUD

Los primeros intentos de articulación del psicoanálisis con la educación, pueden ser localizados en la obra del propio Freud, quien parecía tener grandes esperanzas en las posibilidades de aplicación del psicoanálisis en el ámbito pedagógico. Así lo puso de manifiesto en las *“Nuevas Aportaciones al psicoanálisis”* cuando refiriéndose a la cuestión educativa dice: *“de todos los temas estudiados por el psicoanálisis, éste (se refiere a la educación) parece tener una importancia máxima, en vista de las magníficas perspectivas que ofrece para el futuro”.*

De acuerdo con Cifali, (1992) Freud habló no menos de dieciséis veces de las posibilidades de aplicación del psicoanálisis en este campo entre 1909 y 1937.

Si bien es cierto que Freud va a ir cambiando su perspectiva acerca de las relaciones entre psicoanálisis y educación a lo largo del desarrollo de su obra, y va a llegar a reconocer que no es pensable una educación psicoanalítica, tal como lo demuestra ampliamente Millott en su obra *“Freud Antipedagogo”*, eso no significa que éste y los seguidores del psicoanálisis renunciaran a la posibilidad de interrogarse acerca de la cuestión educativa desde una perspectiva psicoanalítica, más aún si consideramos que a partir del caso Juanito prácticamente se funda el psicoanálisis de niños.

Si Freud abordó el tema de la educación, es porque reconoció que ésta es uno de los principales motores de la civilización que afecta el desarrollo del sujeto y es capaz de producir neurosis; porque gracias al descubrimiento de la sexualidad infantil, la noción de represión deja de ser inherente y constitucional de la sexualidad humana. Así lo ratifica Millot cuando dice que :

“lo que permitió esclarecer la naturaleza de la sexualidad humana y reactivar el problema de las relaciones entre sexualidad y civilización, fue el descubrimiento de la sexualidad infantil, que arrojó una nueva luz sobre la naturaleza del proceso educativo e indujo a Freud a ocuparse de este problema” (op.cit.p. 23).

En este contexto, cabe recordar que justamente el descubrimiento de la sexualidad infantil, es lo que permitió avanzar en la comprensión de los orígenes del pensamiento y de la curiosidad intelectual como subrogados de la pulsión. De ahí que las críticas freudianas a la educación no se hicieron esperar, aludiendo a los excesos de sojuzgamiento moral en que ésta incurría.

Desde ese punto de vista, Freud cuestionaba fundamentalmente tres cosas:

1) la prohibición de la manifestación de la sexualidad infantil y de la sexualidad genital en la adolescencia.

2) la negativa de los educadores a satisfacer la curiosidad sexual del niño que sólo trae consigo el perjuicio en el desarrollo de las facultades intelectuales resultante del sofocamiento de la curiosidad sexual.

3) la imposición de un Ideal del Yo por parte del educador.

Estos importantes cuestionamientos pusieron de manifiesto el hecho de que la sexualidad no ocupa sino el lugar de exclusión en el discurso moral y educativo siendo en ese sentido uno solo porque como vimos en el capítulo 2, la educación no actúa por separado de éste en virtud de su propia constitución moral; sin embargo, es necesario aclarar que esto no significaría pensar en el ejercicio de una sexualidad libre, el propio Freud plantearía que la educación introducía el principio de realidad sobre el de placer, que el psicoanálisis no pugnaría por una educación "permissiva" al estilo de la propuesta por Neill, porque se reconoce que **sin prohibición no hay Ley que funde el deseo**.

Uno de los primeros intentos de articulación, es el proporcionado por Pfister en 1921 con su libro "psicoanálisis y educación", obra en la que trata de objetivar los procesos inconscientes implicados en los procesos educativos y concretamente en las relaciones educador - educando. Por cierto que las aportaciones de Pfister son reconocidas por el propio Freud en diferentes momentos, siendo luego referidas a su hija Anna.

Como es bien sabido, con Anna Freud se da un importante auge a lo que podría llamarse una visión profiláctica de la neurosis infantil basada en un singular conocimiento psicoanalítico del niño, que se fundamenta en la idea de que el niño no da lugar a una neurosis de transferencia, porque aún no es capaz como el adulto de reeditar sus vinculaciones amorosas, ya que sus primeros objetos amorosos aún existen en la realidad y no sólo en la fantasía como en el neurótico adulto, cuestión que la lleva a justificar una intervención más educativa al proponer el tratamiento analítico de niños sobre la base de la búsqueda de un vínculo positivo (transferencia positiva) capaz de suscitar el propio rechazo del niño hacia su síntoma porque como ella misma lo dice en 1951: *"El analista de niños puede serlo todo, menos una sombra ...las finalidades pedagógicas que se combinan con las analíticas, hacen que el niño sepa muy bien qué considera conveniente o inconveniente el analista, que aprueba o reprueba"* (p. 71).

Por otra parte y en franca oposición, se encuentran los desarrollos de la escuela inglesa de psicoanálisis representados por Melanie Klein, (1923) que consideraba que el niño sí es capaz de crear una verdadera neurosis de transferencia, en virtud de lo cual se introduciría un dispositivo netamente analítico basado como se sabe, en la técnica de juego.

Para la citada autora, el niño posee la capacidad espontánea de transferencia y sí es capaz de producir una neurosis de transferencia, lo que conduce a la necesidad de interpretar desde los comienzos del trabajo analítico la transferencia negativa basándose en la idea central de que gracias al proceso mismo de simbolización, el niño distribuye tanto el amor como la angustia en nuevos objetos.

Los aportes de esta autora al ámbito educativo tiene lugar en el conocido análisis que hace de uno de sus propios hijos (el caso Fritz) en el que mostraría un sentido del síntoma en el aprendizaje. (En Aberastury, 1987)

También, son notables las aportaciones de diversos autores como Maud Mannoni, Francois Dolto, Anny Cordié, etc., quienes basándose en la escuela lacaniana han posibilitado una visión de lo que el psicoanálisis puede aportar al campo educativo, campo interrogado en torno a la ausencia de toda referencia al sujeto y su deseo. Desde esa perspectiva, la clínica psicoanalítica de niños y adolescentes con dificultades escolares y/o educativas ha mostrado es una importante evidencia clínica acumulada de que estas dificultades recubren casi siempre otra cosa y que constituyen verdaderos síntomas en sentido psicoanalítico, que como puede advertirse han recibido diferentes abordajes teórico-clínicos.

En general, con la introducción de la teoría del sujeto, podría decirse que el análisis del fenómeno educativo surgido del psicoanálisis, lanza un fuerte cuestionamiento no tanto a la educación en sí, sino a la forma en que ésta puede ser capaz de ignorar la dimensión subjetiva que se pone en juego en todo acto educativo.

Diversos análisis de como opera la institución educativa, que se han fundados dentro y más aún fuera del psicoanálisis, ponen de manifiesto, la concepción de sujeto en que históricamente se ha inscrito este complejo campo. En tal sentido, nos hemos referido someramente a Foucault que pone de manifiesto la cuestión del poder en las instituciones, el uso de la disciplina como técnica de sujeción a través de diversos mecanismos de subjetivación que en el espacio escolar se expresan por las formas de individualización y regulación de los niños a través de la vigilancia jerárquica, la sanción normalizadora y las tecnologías disciplinarias que Foucault refinó como regidas por el eje poder-saber.

Ahora bien, la crítica psicoanalítica versa sobre el cuestionamiento de que en tanto que el campo educativo opera sobre un Ideal como Bien Supremo, "sabe" lo que los otros necesitan y deben querer, es decir la institución educativa, para el caso particular que nos ocupa, se instituye en el lugar del Gran Otro. A este respecto dice Mannoni:

"En el discurso institucional se da una forma emparentada con el pensamiento mágico; lo vivido es quien lo decide, dada la relación dual que liga al cuidador y a la institución por un lado, con el cuidado, por otro. En la perspectiva terapéutica o pedagógica, el habla toma la forma de orden al estar basado en el saber psicológico; la primera condición es el desconocimiento del sujeto como tal" (op.cit.p. 177).

Las palabras de Mannoni centran justamente la diferencia de los discursos psicoanalítico y educativo, porque la institución educativa no se plantea la pregunta por el sujeto y su deseo, no lo hace porque funciona con un discurso desexualizado, desde el cual esa pregunta no puede formularse, ya que la verdad está en lugar del Otro.

En ese sentido, la crítica del psicoanálisis no significa en modo alguno una oposición a la instauración de la Ley representada por las instituciones y entre ellas la educación, ya que como vimos, la propia Ley funda el deseo sobre la base de la prohibición que es fundadora de los mitos

en que se erige la propia cultura. De este modo, lo que la crítica psicoanalítica apunta es la des-subjetivación, que se puede fácilmente advertir en las prácticas educativas, en la medida en que el maestro tiende a encarnar el lugar del Otro, amo absoluto del saber y del poder, donde ni él mismo sabe de su propio deseo.

Ahí, como bien dice M. Mannoni *"no existen diferencias fundamentales entre una educación autoritaria y la "progresista" puesto que las dos se basan en una coacción que en un caso toma la forma de la violencia física y en el otro una forma más sutil de violencia psíquica oculta: se trata de persuadir al niño de que consienta. Se provoca así una situación en la que el niño sin posibilidades reales de elección... soporte un estado creyendo que tiene la iniciativa.*(op.cit.p.34)

Es más bien una crítica a la educación monopolizada por los discursos del poder y la autoridad, que llevan a instaurar reglas de la vida que subsumen al sujeto a una ley pervertida por las instituciones, sin que de éste se pueda advertir de qué es portador.

Dolto (1965) también formularía una importante crítica en la que subrayó que la adaptación escolar es salvo raras excepciones *"un síntoma importante de neurosis"* (op.cit.p.36); lo que a decir de la autora no significa que *la inadaptación represente por sí misma un signo de salud*. Se trata más bien de una crítica que se funda en una importante experiencia clínica en la que se advierte que los problemas educativos no sólo resultan de profundos desórdenes en la vida simbólica, que a su vez tienen lugar antes de los cuatro años, sino del rol a veces patógeno del sistema educativo que en ocasiones atenta contra el *"libre acceso a las iniciativas y a las curiosidades inteligentes de los futuros ciudadanos"* al incluirlos en *"los engranajes anónimos de una maquinaria administrativa"*, que como ella misma plantea se basa en los excesos de una *disciplina mortífera: "En la escuela...la disciplina solo puede surgir en cada niño y por el solo hecho de que focaliza mejor sus deseos sobre aquello que él mismo quiere aprender, y solo se concibe en este caso. Toda disciplina en sí misma es absurda"* (p.36)

Es en ese sentido que nos parecen certeras apreciaciones como las de Mannoni al plantear el campo de la enseñanza como un drama en el que *"el deseo de saber del alumno choca contra el deseo del maestro... de que el alumno sepa, anulando así lo que podría mantener el deseo del alumno"* (op.cit.p.35)

Así, quizá lo que pensamos que el psicoanálisis puede ofrecer a la educación, desde esta perspectiva, es la posibilidad de interrogar un saber constituido en la racionalidad y en la normatividad porque a la luz de su teoría de la subjetividad puede contribuir a tensar un saber en su propio estatuto epistemológico.

Si bien desde un particular punto de vista, es impensable una educación psicoanalítica, ya que se parte de premisas y supuestos diferentes, ello no obsta para adentrarnos en una lectura que descentrándose de lo normativo pueda ir generando otros lugares para pensar problemáticas educativas que posibiliten nuevas conceptualizaciones y articulaciones de éstas, que en alguna medida, permitan dar cuenta de sus estructuras de sostén e ir quizá construyendo otras miradas posibles y "alternativas" que posibiliten otra forma de concebir y de incluir al sujeto, cuestión que

puede contribuir efectivamente por lo menos a redefinir problemas educativos. A mi parecer, la siguiente cita resume la especificidad de la postura psicoanalítica frente a la educación:

“Frente a todo intento de cumplir el imperativo de formar bien -formar en el Bien - el psicoanálisis sólo concibe una respuesta pertinente: la que interroga a causa del deseo, a la causa del deseo, que la imposición de un ideal condena siempre al olvido”.

D. GERBER

Hasta aquí, con el concepto de sujeto que hemos trabajado, podemos aventurarnos a pensar que el saber educativo es un saber des-subjetivado y puede sugerir la hipótesis de que la ausencia de un saber subjetivo en el campo educativo, en la perspectiva que venimos planteando, cobra presencia en las situaciones límite que desbordan la capacidad normalizadora de los sistemas educativos y cuestionan la “eficacia” de los mismos, tal como es el caso del fracaso escolar, la multiplicidad de problemas de aprendizaje, etc. tal como si éstos representaran verdaderos síntomas de un saber educativo des-subjetivado.

Ahora bien, una vez que hemos cercado el problema de la producción de subjetividad en la educación, situando hasta donde fue posible el papel del discurso educativo en la modernidad, estamos en condiciones de empezar a aproximarnos a analizar el objeto de este trabajo: el sujeto en el campo de las dificultades de aprendizaje, es menester introducirnos aunque sea someramente, a un análisis de las condiciones de posibilidad que dan surgimiento a dicho campo; de tal modo que en esta segunda parte, trataré de analizar cómo el proyecto de normalización de la educación, vía las técnicas de individualización y regulación social gestaron las condiciones para dirigir la mirada a aquellos sujetos que de manera más evidente se resisten a ser normalizados, creándose el estatuto de la infancia anormal y con ello las instituciones de tutela. Veremos como se institucionaliza la educación especial y se crean las medidas para la detección, diagnóstico y tratamiento que en lo sucesivo serían vistas como discapacidades del sujeto. Así, veremos también que bajo el imperativo de que “la adaptación es la ley soberana de la vida”, en el marco de la escuela obligatoria como institución de la modernidad, se posibilita la creación de dicho estatuto.

PARTE II. SUJETO Y EDUCACIÓN ESPECIAL

5. LA PRODUCCIÓN SUBJETIVA DE LA INFANCIA ANORMAL: EL CASO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL.

● UN PUNTO DE PARTIDA: UNA ANÉCDOTA

Hace alrededor de diez años, un padre de familia de un niño preescolar, enojado y angustiado, porque se le informaba que su hijo, presentaba problemas perceptuales y de psicomotricidad, que de no ser atendidos oportunamente mediante una terapia especial, dificultarían su aprendizaje de la lecto-escritura, preguntaba a una psicóloga escolar:

¿Porqué antes... me refiero a mis tiempos de niño, no existían estos problemas?

¿Porqué no había psicólogos y todos esos especialistas que ahora pretenden solucionar problemas que antes no existían?. Para mí, la escuela fue difícil, pero aún así, era diferente a esta época. ¿Cómo las cosas pueden cambiar de este modo?; ¡no entiendo!.

La psicóloga "responde":

*Me parece que no se trata de negar que algo no marcha bien con su hijo, pero... por eso estamos aquí, para tratar de evitar que la situación se agrave. Ahora bien, es cierto que antes no era como ahora...titubea y dice: éstos problemas ya existían, es que... **en realidad lo que pasa es que ha progresado el conocimiento de la psicología infantil. Ud. mismo reconoce que su paso por la escuela no fue fácil...quizá, las cosas habrían sido más fáciles si hubiera tenido la oportunidad de contar con la ayuda de especialistas.***

¿Qué sugiere esta breve anécdota?, ¿qué implicaciones se derivan de un supuesto "diálogo" entre estos dos personajes que están situados asimétricamente y que tienen como motivo de sus interlocuciones a un niño de cinco años?, más aún, ¿cómo leer los argumentos alusivos a la temporalidad, a las funciones del conocimiento escolar que en ese "encuentro" se producen?, ¿en qué teorías del niño y la educación, de la normalidad y anormalidad se inscriben los discursos de los personajes en cuestión?

Para abrir el tema a desarrollar, la citada anécdota sienta la ocasión para una breve reflexión. Así, de entrada, podríamos considerar que estos dos personajes hablan desde posiciones de saber y de poder evidentemente distintas, compleja cuestión que implica que no parecen concebir de la misma manera los procesos de socialización de la institución educativa.

Mientras el padre de familia, desposeído de una autoridad en la materia, reflexiona sobre algo mas bien experiencial y temporal, sin poder **aparentemente** entender que el tiempo no es precisamente un *continuum*, o más bien, tratando de explicarse la índole de esa ruptura en el

tiempo, la psicóloga "habla" desde un lugar poblado por el discurso de la psicología contemporánea y emite una especie de diagnóstico que sin etiquetar, ni mencionar el término anormal, hace evidente que de cualquier modo, algo anda mal en el niño y que ella posee un supuesto saber que la autoriza a decirlo, su decir también se pronuncia desde un *status* que se ha constituido en y por la institución. Desde ahí, puede concebir el problema al modo profiláctico en que lo hace, tomando evidentemente como eje rector, el desarrollo del niño en áreas determinadas, que son particularizadas y sobre las que si no se actúa oportunamente, etc, etc.

El concepto de temporalidad al que ella alude, sí parece ser efectivamente el de un *continuum*, porque en "su discurso" cobran presencia argumentos que indican que en realidad el asunto en cuestión: los problemas perceptuales y de psicomotricidad no han variado a lo largo del tiempo, lo que ha cambiado es el progreso de la psicología para detectarlos oportunamente.

Tales argumentos sostenidos en la fe por los descubrimientos a los que hace referencia, evocan lo que parece ser una lógica sustentada por el racionalismo moderno, en tanto una pretendida razón universal, en la que la dimensión histórica se desvanece. Así parece demostrarlo cuando afirma contundentemente: *éstos problemas siempre han existido y mucho habrían ayudado los especialistas a este padre de familia en su paso por la escuela.*

Racionalismo, que en la era de la modernidad, ha venido implicando tal como plantea Norbert Elias, (1989) la idea de que existe un tiempo individual propio y separado del tiempo objetivo "*que curiosamente coexiste con una tendencia social, cada vez más fuerte, a determinar, medir y diferenciar los ritmos temporales a los que tendrán que someterse todos los sujetos*"(1995, p.157).

Así, el criterio histórico en esta anécdota parece borrarse; desvanecerse; ya que se le concibe como el simple paso del tiempo. Hay una respuesta lógica para éste y otros problemas, la historia parece sucumbir ante el llamado de la razón universal, desconociendo que el sujeto no es ni ha sido siempre el mismo, que lo que se espera de él, (en términos de lo que ha sido producido por la psicología y la pedagogía), **hace una representación de él en tanto alumno sujeto**, en tanto determinación simbólica.

En ese contexto, lo que por momentos adquiere matices de una discusión , o para decirlo más concretamente, de una no muy abierta lucha de poderes, -dado que el padre no parece aceptar ni el problema señalado, ni la solución propuesta- la cuestión parece debatirse en torno a la búsqueda de una racionalidad, que justifique y explique, en términos de verdad, el asunto en cuestión, que por cierto, para esas alturas ya no es el niño propiamente hablando.

Ahora bien, ¿cómo explicar la fe ciega puesta en el discurso psicológico que "ella sustenta" cuando es capaz de asegurar sin más que mucho habrían ayudado los especialistas a este padre de familia en su paso por la escuela?.

De entrada, tal afirmación sugiere que la psicología, que es "su" campo de acción y no de reflexión o de interrogación, parece poseer un poder sin límites, quizá la solución a casi todo, lo que pudo ser y sin embargo no fue para ese padre, lo que se insinúa es que prácticamente pudo cambiar su destino. El no tiene nada que decir, porque él no sabe y no tiene que saber, pues de tal

discurso se deduce que son ellos, los especialistas de la educación los que sí saben todo acerca de las necesidades de los niños.

El concepto de infancia anormal, así como las distintas concepciones de este importante fenómeno de "nuestro tiempo", si bien pueden rastrearse a lo largo de la historia, es al parecer formulado como categoría de estudio, básicamente como una producción del siglo XX, en íntima conexión con el surgimiento y desarrollo de las instituciones de la modernidad, en tanto posibilitadoras de proyectos de normalización y de regulación social, cuestión que intentaremos mostrar en este apartado.

Asimismo, intentaremos mostrar hasta donde sea posible, que se trata fundamentalmente de una *producción subjetiva, en tanto que sus postulados se fijan sobre formas simbólicas que dan sentido a su generación en un momento histórico en que se particulariza el estudio del niño y se sientan las bases para la apertura de modelos pedagógicos tendientes a la normalización.*

Algunos de los importantes mecanismos de subjetivación señalados por Foucault, nos servirán de apoyo para significar este problema.

En ese sentido, sostenemos la tesis de que lo que permitió la introducción del concepto moderno de lo anormal, es por un lado una forma de legitimación de los saberes e instituciones constituidos en torno a ellos, destacándose principalmente el modelo médico; y por otro, que la anormalidad como aspecto que se localiza en el propio sujeto **en tanto individuo**, representa una manera peculiar de concebir al sujeto (como sustancia) y quizá significa dar desde un punto de vista ideológico, una "solución" al resultado del fracaso de las políticas normalizadoras que desde el siglo pasado se edificaron con la revolución francesa y el llamado movimiento de la Ilustración. Porque si sobre estos importantes acontecimientos se gestó una concepción de sujeto racional, libre, autónomo, que se concibe como centro y propietario del saber, ¿cómo explicar y justificar entonces lo que podríamos tentativamente denominar una "resistencia" a ejercer el proyecto de "sujeto sin límites"?, ¿dónde y cuando nace un proyecto así?

• DEL PROCESO DE INDIVIDUALIZACIÓN.

“En el seno de esas técnicas dominantes e individualizantes, “en esos archivos de poca gloria donde se elaboró el juego moderno de las coerciones sobre los cuerpos”, en esos pasadizos oscuros y vergonzantes de nuestra sociedad, hay que ir a buscar también el nacimiento de las ciencias del hombre”.

Oscar Terán.

Es en el proceso de individualización, que se perfila a partir del siglo XIX, que se opera un cambio importante en las formas de socialización y se replantean las instituciones a su cargo.

Diversos autores que se han ocupado de esta cuestión, así lo señalan y en todos ellos sobresale como causa principal la formación de los Estados modernos.

Para Max Weber (1983) por ejemplo, se fragmenta la vieja sociabilidad en relación con la fundación de dichos Estados y con el surgimiento de la llamada burocracia administrativa que puso en marcha nuevas técnicas de selección encaminadas a evaluar supuestas capacidades individuales.

Emile Durkheim (1982), planteó que la raíz de un proceso de especialización y de individualización se hallaba en la creciente división social del trabajo, misma que también corresponde a ese momento histórico particular.

Varela, por su parte dice que: *“Si el hombre es una invención reciente, en el ámbito del saber, como ha mostrado Michel Foucault, más aún lo es el concepto de individuo. Y en la medida en que las innovaciones terminológicas reenvían a transformaciones sociales profundas la noción de individuo indica que sólo en el siglo XIX ha podido fraguarse una inédita concepción de la sociedad en tanto que suma de individuos” (op.cit.p.11)*

A. Díaz Barriga (1990) por su parte, destaca que es en el momento en que el Estado y la institución escolar se vinculan, que la educación se toma en un bien público, es decir que nadie tiene derecho a apropiarse de él en forma privada: *Y en ese punto viene el proyecto implícito de este programa, que se da a través de la imposición de una forma de ver la realidad y a la sociedad, y a través de la preparación de los escolares para una adaptación pasiva a esta sociedad.(p.40)*

Ahora bien, fue necesario que los proyectos de la modernidad, entre ellos la escuela, con su carácter eminentemente moral, fuera nombrada como instancia legítima para la consecución de un proyecto de socialización que sería producido acorde a las razones que dan cuenta de su surgimiento; por ello nominada como bien público, se reserva el derecho de decidir lo que constituye el Bien, el Ideal al que los sujetos constituidos como individuos deben de llegar.

Con la consolidación de este proyecto de la modernidad, las ideas de orden y progreso, sientan las bases para que se opere un deslizamiento discursivo de trascendental importancia en torno a la concepción del hombre como individuo, porque a partir de entonces, él se convierte en la propia causa y explicación ya sea del progreso o del fracaso. Esto es, se institucionalizan las formas de concebir el mundo, las maneras legítimas de ser y de hacer en aras de la razón y de los dictados de la ciencia, de tal suerte que lo que no entra en ese orden de racionalidad, se coloca en el propio sujeto. Tal como resume Díaz Barriga:

"La sociedad burguesa es la mejor posible. Los límites a su idea de libertad y progreso, no se encuentran en la estructura de su programa, sino en su deficiente aplicación y en los "límites" biológicos que la naturaleza impone al hombre". (p.40)

En ese contexto, se sitúan de acuerdo con este autor, los estudios racistas que desde el siglo XVII, intentaban demostrar la superioridad de una raza sobre otra a través de los estudios sobre frenología, y ya en el siglo XX aparecen como estudios sobre coeficiente intelectual.

"Según estas aproximaciones no hay deficiencia en el proyecto burgués cuando se puede mostrar que los "descarriados sociales poseen un bajo coeficiente intelectual". El problema se reduce a un ámbito biológico y ahí es donde debe ser atacado. Historiadores estadounidenses muestran como a través de los estudios sobre deficiencia intelectual se llegó a mostrar que negros prostitutas y madres solteras poseían un bajo coeficiente" (op.cit.p.40).

En un trabajo de 1898, se informaba sobre la castración de 26 niños: 24 fueron operados debido a su persistente epilepsia y masturbación, uno por epilepsia con imbecilidad y otro por masturbación con debilidad mental...El psicólogo Terman lo justificaba de esta manera: Si queremos preservar nuestro Estado para una clase de personas dignas de poseerlo, hemos de evitar en la medida de lo posible la propagación de los degenerados mentales. (op,cit.p.41)

Es claro pues, que el poder conferido al Estado impuso un nuevo imperativo categórico: responder a los dictados de las leyes impuestas por el nuevo poder civil y ahí, la escuela como institución de la modernidad, adquiere un importante encargo social en términos de ser uno de los más importantes proyectos destinados a ejercer una misión civilizadora.

Al instituir en Europa, la escuela obligatoria que pretendía contribuir a disminuir la delincuencia y la criminalidad infantil por la vía de una educación moral, paradójicamente, se contribuyó a reproducir el problema tal como parecen demostrarlo algunos informes:

Según Varela, en Alemania se condenó a 48 000 delincuentes menores en 1898 y nueve años antes en Francia, se condenó a 23,319. En 1908, esta cifra asciende a 33,619 casos.

La explicación de la citada autora se remite al estatuto de infancia que vehicula esta escuela, ya que al romper con los modos de educación, hábitos y estilos de vida de la clase trabajadora, se generaron conflictos y desajustes que se interpretaron "desde una sesgada óptica que responsabiliza de todos los males a la índole de los alumnos" (op.cit.p.171)

El resultado de esto fue la creación de espacios cerrados para supuestamente tratar la inadaptación, la infancia "peligrosa".

Fue así como en Francia e Inglaterra se crearon los tribunales tutelares, los reformatorios, correccionales, etc. ¿Qué significa esto, y cómo afectó a la educación y las prácticas pedagógicas? ; ¿cómo se relaciona la creación del concepto de infancia anormal sustentada primero en la inadaptación social y luego en inadaptación o rechazo escolar, con la aparición de las pruebas destinadas a medir capacidades y aptitudes individuales, aún vigentes?; más aún, ¿qué implicaciones se derivan de toda esta práctica que Varela ha llamado ortopedia mental?

En principio, podemos destacar que simultáneamente al surgimiento de estas instituciones correctivas, aparecen las escuelas especiales para los niños inadaptados que según una de las clasificaciones en boga en ese entonces, incluían a:

"abúlicos, tercos, matoides, mimosos, parabólicos, cretinos, asentimentales, cavilosos, fríos, desmemoriados, memoriosos, visionarios, terroristas, sordomudos, ciegos, de gustos groseros, inexpresivos, imbéciles, histéricos, hiperestésicos, pasionales y masturbadores" (Roso de Luna, en Varela y F. Álvarez-Uría, 1981, p.227).

De este modo, en virtud de los "avances científicos" en términos del desarrollo de los métodos de observación y experimentación, en 1800 se dirige la mirada hacia los sujetos llamados anormales y a partir de que se crean estos servicios, se produce también un aumento impresionante de sujetos especiales.

Su fundamento: el niño natural propuesto por el Emilio de Rousseau; su argumento: el ambiente de aprendizaje y las capacidades naturales de los niños deben ser congruentes.

Lo **natural** contribuyó también a dar cabida a la entrada del modelo médico y de una concepción biologicista que sería sólo posteriormente parcialmente sustituida y sólo hasta cierto punto impugnada aparentemente por la psicología, disciplinas que sentaron las bases del proyecto de normalización que ha definido a la escuela moderna desde sus orígenes. Modelos que instituyeron los códigos médico-psicológicos que históricamente han marcado la visión pedagógica.

Es dentro de una concepción tal, que se crearon las pedagogías centradas en el niño, precursoras de la Escuela Nueva, y es también desde ahí, que tuvieron lugar los orígenes de una educación especial, en el marco de las pedagogías correctivas que parecen haber tomado la tutela de esos supuestos inadaptados para los que se crearon toda clase de clasificaciones que van desde la imbecilidad y la idiotez, hasta las más diversas discapacidades. Los supuestos que dieron origen a esto, se introdujeron por las innovaciones de la Escuela Nueva que basándose en la ley biogenética sostendrían la concepción de que para ser un ser civilizado primero hay que ser un buen salvaje, cuestión que implica destronar a las pedagogías disciplinarias para producir el ideal del niño natural que debía ser colocado en el centro de la acción educativa y que sería impulsado por las pedagogías correctivas. Estas pedagogías sostendrían la construcción de un mundo adaptado a los intereses de los niños, a su naturaleza e intereses propios, promoviendo la concepción de la existencia de un sujeto unitario del que se pensaba que respetando su propia

naturaleza podría conquistar la autonomía, desconociendo las determinaciones estructurales y simbólicas sobre las que el sujeto se construye.

De este movimiento, resaltan figuras como Binet, María Montessori, Froebel, Decroly, Ferrière, etc. quienes cuestionarían las pedagogías disciplinarias y llevarían los nuevos métodos de educación desde la infancia anormal, hasta la infancia normal, sobre la base de las ideas de Rousseau y de que es posible una socialización universal, individualizada y válida para cualquier sujeto. Lo importante a destacar aquí, es que como dice Varela:

"las resistencias a esta nueva forma de socialización pueden ser , y van a ser desde entonces tratadas como desviaciones individuales" (op.cit.p.176)

Lo paradójico, es que las propias desviaciones se producen en función de los sujetos que se busca producir, lo que a mi parecer justifica hablar de una producción subjetiva de la infancia anormal sostenida por los discursos y prácticas del campo de la llamada educación especial.

• LA EDUCACIÓN ESPECIAL.

"La escuela para todos no es la escuela de todos"

F. MUEL

Es también en el contexto de la infancia anormal, que tiene cabida el surgimiento de la educación especial y se reconoce con Itard, un médico francés que trata de educar a Víctor el salvaje de Aveyron en 1790, siendo así que ésta nace en la cuna médica, constituyéndose en la pionera de los intentos de reeducación a la luz del llamado movimiento de la Ilustración que significó la puesta en marcha de la "fe" en los procedimientos científicos, y que a su vez implicó dado su discurso de procedencia, la focalización de la diferencia en los propios sujetos, "influidos" por el contexto social en el mejor de los casos.

De acuerdo con Muel (1991) el movimiento "en favor" de la infancia anormal nace oficialmente en 1904 con la instauración de una comisión surgida del Ministerio de Instrucción Pública en Francia, cuyo objetivo era estudiar los medios para asegurar la instrucción primaria a todos aquellos sujetos considerados como anormales y retrasados, cuestión que conduciría en 1909 a la creación de "internados de perfeccionamiento" y que en el campo médico-pedagógico significaría como dice el citado autor : ...*"un primer tiempo del proceso de institucionalización y de constitución de un corpus científico -uno y otro constituyéndose en interacción recíproca- cuyo análisis permitiría por una parte, comprender lo que los sistemas de clasificación (nosografía psiquiátrica y métodos de medidas psicológicas referidas a la infancia) deben a los intereses socio-económicos de los productores de sistemas de clasificación y por otra, extraer del discurso científico un discurso político y social que permita reconocer las funciones sociales que cumplen dichas instituciones"* (p.124)

En ese contexto de naciente institucionalización de la infancia anormal, Seguin se refería a la educación de los retrasados en términos de *"dar a estos enfermos la capacidad de hacer un trabajo cuyo producto compense sus gastos"* (Citado por Muel, *op.cit.p.125*).

Se instituye así un "mercado de la infancia" nutrido por los propios sistemas de clasificación en el que llama la atención la crítica de Binet en 1907 formulada a propósito de las discusiones entre médicos, educadores y psicólogos: *"sería preferible evitar el equívoco del término médico y decir simplemente **anormales de hospicio y anormales de escuela** para mostrar claramente la diferencia de sus destinos"* (p.37)

Una vez estatuida la instrucción obligatoria de los niños anormales se crean las escuelas especiales porque como bien dice Muel : *"la escuela no puede continuar siendo "escuela para todos" sino es al precio de no ser la escuela de todos... no puede continuar siendo verdad si no es con la condición de clasificar con la lógica de otro sistema a aquellos a los que la escuela no puede tolerar"* (op.cit.p.135) .

La cuestión de las distintas discapacidades, como ahora se les llama, si bien nacen del mismo fundamento o sea del estatuto de la infancia anormal, fueron definiéndose desde su propio nivel de especificidad y produciendo clasificaciones y diferenciaciones cada vez más complejas y sofisticadas que llevarían a crear las más diversas conceptualizaciones y modalidades de servicios, tal es el caso de la educación especial.

La fuente de sustentación para crear una educación separada, la dio el modelo médico, cuya entrada se vehiculiza en el propio movimiento de la Escuela Nueva, porque de sus fundamentos, surgieron las técnicas de individualización y regulación social que rigen toda acción educativa moderna. De acuerdo con Varela numerosos representantes de la Escuela Nueva eran médicos, lo que explica en cierta medida la introducción de una visión profiláctica y terapéutica de la educación que redundó en la consolidación de las pedagogías correctivas y del modelo médico.⁶

En su surgimiento y desarrollo, advertimos un verdadero monopolio del modelo médico cuyas implicaciones se advierten en una tendencia marcada hacia mecanismos de exclusión social, porque desde la concepción de la diferencia que éste instaure, dicha diferencia al pertenecer al propio sujeto, sin que medie ninguna otra cosa, se da por hecho la necesidad de una educación especial acorde a las necesidades de esos sujetos, lo que implica que desde ahí se empieza a escribir la historia de la separación y también la de las técnicas de clasificación que permiten reconocerlos como sujetos especiales.

Actualmente por ejemplo, se aceptan tres categorías propuestas por la OMS en 1980:

- **Deficiencia: (impairment)** "hace referencia a las anormalidades de la estructura corporal y de la apariencia y a la función de un órgano o sistema, cualquiera que sea su causa; **en principio las deficiencias presentan trastornos a nivel de órgano.**

- **Discapacidad: (disability)** **refleja las consecuencias de la deficiencia** desde el punto de vista del rendimiento funcional y de las actividades del individuo, las discapacidades representan por tanto, trastornos a nivel de la persona.

- **Minusvalía: (handicap)** **hace referencia a las desventajas que experimenta el individuo como consecuencia de las deficiencias y discapacidades; así pues las minusvalías reflejan una interacción y adaptación del individuo al entorno.**

(En García, N.J, 1995, p.126)

En estas categorías, es interesante hacer notar que tanto las discapacidades como las minusvalías, no excluyen la posibilidad de la deficiencia, ésta es pues el verdadero fundamento y que aunque de esta última se diga "cualquiera que sea su causa", se acaba remitiéndola a trastornos a nivel de órgano, cuestión que testimonia como se anudan aún básicamente a un modelo médico.

⁶ Varela, propone tres modelos pedagógicos, a saber "las pedagogías disciplinarias que se generalizan a partir del siglo XVIII, las pedagogías correctivas que emergen a partir del siglo XX en conexión con la escuela nueva y la infancia llamada anormal y, en fin, las pedagogías psicológicas que están en expansión en la actualidad". (op.cit.p.159)

trastornos a nivel de órgano, cuestión que testimonia como se anudan aún básicamente a un modelo médico.

Asimismo, llama poderosamente la atención la exclusión de referentes contextuales, educativos, pedagógicos, psíquicos y subjetivos en general.

Ahora bien, la antesala al psicopoder como le llama Foucault, surge en los años cuarentas y cincuentas con los cuestionamientos de la psicología, que incluyendo los conceptos de adaptación social y aprendizaje, cuestiona el origen constitucional de los trastornos y los reconoce como derivados de causas tanto internas como externas e influencias sociales y culturales. Sin embargo, como ya hemos dicho anteriormente, para la psicología en general se trata de un sujeto unitario, volitivo sobre el que se construyen los procesos psicológicos.

Del mismo modo que la educación, la educación especial ha colocado al propio sujeto como fuente de "su" situación. sujeto biológico y en última instancia como sujeto psicológico actualmente representado con las teorías constructivistas e incluso socio-culturales.

Si bien estas teorías representan los enfoques psicológicos más progresistas en el ámbito de la educación y las prácticas pedagógicas, e introducen otras posibilidades y alternativas para pensar los procesos de enseñanza-aprendizaje más amplias con importantes aportaciones como las de Vigotzky con el concepto de la zona de desarrollo próximo que introduce una perspectiva subjetiva, dichas teorías no parecen, sin embargo, poder dar cuenta de lo que está palabras del proceso educativo, es decir, de la posibilidad de pensar al sujeto en tanto determinación simbólica.

• DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Es quizá con el auge de las pedagogías psicológicas actualmente en expansión, que está teniendo lugar un desplazamiento de las llamadas pedagogías correctivas al introducir discursos que aparentemente están implicando la búsqueda de concepciones alternativas a la cuestión de la diferencia.

Con el llamado movimiento del nuevo paradigma de necesidades educativas especiales *versus* el paradigma clásico de educación especial y su modelo asistencial, se dice que se introduce una nueva concepción, que comienza a gestarse en los años sesentas y cobra fuerza en los setentas.

De este movimiento, Marchessi (1990) por ejemplo, plantea un cambio de lenguaje de la discapacidad y en un artículo que titula: *"Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales*, se planteara la cuestión de la deficiencia como un problema de respuesta educativa y no como una categoría clínica con perfiles estables, donde se le sitúa también en términos de un fenómeno relacional *versus* autónomo y se enfatiza la necesidad de otorgar mayor importancia tanto a los procesos de aprendizaje como al desarrollo de métodos de evaluación centrados en los procesos de aprendizaje sobre el uso de métodos cuantitativos.

Si bien es claro que en esta perspectiva hay un cuestionamiento al origen constitucional de los trastornos, que significa una ruptura con el modelo médico, no parece significar sin embargo, que se descoloque al sujeto como origen mismo del problema, parece significar más bien el traslado al

eje educativo por la vía del sujeto psicológico, donde el problema de la diferencia parece persistir, porque no supone un replanteamiento de fondo ni de la concepción de sujeto, ni de la institución educativa, convirtiéndose quizá más en un proyecto de normalización que de integración educativa como se ha pretendido llamar.

Si bien la cuestión de la diferencia, es insoslayable, el problema es cómo ésta es concebida y significada en términos de necesidades educativas especiales, nueva etiqueta que no abre la interrogación por el sujeto y su diferencia; más bien ésta parece quedar subsumida en la mirada educativa.

Algunos breves ejemplos del discurso de este movimiento, que aunque quizá no representan totalmente el sentido de la propuesta, nos permiten sostener esta hipótesis.

En un documento oficial de la UNESCO (1993) se dice lo siguiente:

Los sujetos con necesidades educativas especiales tienen derecho a ser diferentes... son ciudadanos que también tienen derecho a encontrar en el sistema general la respuesta adecuada a sus necesidades diferenciadas.

..Que la escuela acepte las diferencias individuales y se marque como objetivo final el desarrollo personal de cada alumno.

¿Qué sugieren estos enunciados?

1) Que las necesidades educativas especiales surgen del propio sujeto y no de la mirada educativa con sus cuerpos disciplinarios y disciplinados que proveen las técnicas de observación, clasificación y normalización, donde actúa el poder de lo instituido o como en las pedagogías correctivas en las que el poder se ejerce controlando el propio mecanismo del desarrollo.

2) Que se tiende a excluir la pregunta acerca de lo que el sistema general tiene que ver con su producción como sujetos especiales, cuestión que además parece dar por hecho que para el resto de los sujetos, los llamados "normales", sí funciona.

3) Que la diferencia no interroga, más bien concede, y que en lo que parece ser un intento de descolocarlos como sujetos especiales, se acaba ratificándolos como especiales.

La ironía es que surge un movimiento mundial para defender a los "sujetos especiales" de la exclusión, sin que medie un cuestionamiento de cómo éstos han sido justamente producidos en la modernidad tanto por la institución familiar como por la escolar.

Así, el concepto de integración parece ser bastante ambiguo. ¿Es que acaso bastará con incorporarlos a la educación regular para integrarlos?, o ¿será suficiente con que la escuela "acepte sus diferencias individuales", para que ellos mismos las acepten?, ¿es que acaso los sujetos son educables?, ¿qué significado podremos otorgarle al término integración que parece más bien ubicarse desde la teoría de sujeto que hemos adoptado en una dimensión imaginaria?, es que

¿acaso los sujetos se “integran”? y de ser así, no dependería ante todo del propio sujeto más que de una política educativa que a través de darle algo que no sabe si él lo quiere o no lo ratifica como sujeto especial? , ¿no es suficientemente claro el papel de la escuela en la modernidad en el propio origen de la exclusión educativa?

El citado movimiento surge también para impulsar sus derechos a formar parte de las instituciones normales, para abolir las prácticas segregadoras, etc., y aún cuando llega a cuestionar a los sistemas educativos, al parecer lo hace sin que medie una interrogación sobre lo que ha producido a estos sujetos como tales; es decir que sigue siendo el sujeto determinado biológica o psicológicamente el problema, porque en todo caso, sujeto con necesidades educativas especiales es otra etiqueta más.

Asistimos quizá a una nueva modalidad de tutelaje, que nos aleja de una interrogación por la subjetividad y sus modos de producción, porque se desconoce el hecho fundamental de que la cuestión de la discapacidad no significa nada por sí misma, que ésta opera en lo simbólico y por lo tanto es depositaria de sentido y significación, al entrar en un sistema de relaciones y funciones que son constituyentes de subjetividad en tanto que designan lugares a los sujetos en el seno de una estructura.

Si bien es necesario reconocer la legítima preocupación por la exclusión de los sujetos diferentes y los esfuerzos hacia la integración, el problema desde un particular punto de vista, radica en la producción de políticas y estrategias que operan en ausencia de la pregunta por el sujeto y de la falta de cuestionamiento a las “oscuras” razones de su constitución como especiales a la luz del propio campo de las instituciones de la modernidad.

Ahora bien, es en éste ámbito, el de la educación especial, recientemente redefinido en el marco de las necesidades educativas especiales, que tiene lugar el desarrollo de uno de los campos más controvertidos en virtud de la multiplicidad de enfoques y perspectivas surgidas en torno a él: el campo de las dificultades de aprendizaje, que como veremos a continuación descansa sobre las mismas bases y fundamentos que dieron origen a la educación especial.

• 5.1 EL CAMPO DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

En este apartado intentaré mostrar que a raíz de la nominación del concepto: “dificultades de aprendizaje” que surge en los años sesentas a la luz de la mirada médica, se han formulado distintos desarrollos teórico-metodológicos que desde entonces han dado lugar a prácticas diversas de tratamiento que históricamente se han inscrito en el ámbito de la educación especial, y que desde ahí han signado la constitución del campo de las dificultades de aprendizaje.

Analizaré también cómo en los setentas, con la introducción de la mirada psicológica y educativa, el campo ha dado lugar a una multiplicidad de enfoques y prácticas de tratamiento que se han ocupado fundamentalmente de las dificultades instrumentales que desde esa óptica definen a estos problemas, significando la exclusión de otras miradas posibles y necesarias, que permitan interrogar las certezas construidas en torno a él.

Es en el marco general de las pedagogías correctivas, al que ya nos hemos referido anteriormente, que surge el campo de los problemas de aprendizaje, es decir en el contexto específico de las pedagogías que nacen a principios del siglo XX en íntima conexión con el movimiento de la Escuela nueva y de la llamada infancia anormal, cuestión que implicó que éstas pedagogías alcanzaran el estatuto de un modelo pedagógico que ha orientado las prácticas educativas de este campo y que ha nutrido significativamente el campo de la llamada educación regular o normal; porque de su concepción del niño "problema" se gestaron las teorías y modalidades psicopedagógicas con que se define el campo educativo en general. Como plantea Walkerdine, *a partir de que se singulariza el niño como objeto de estudio científico, algunos intereses devinieron medicalizados y moralizados, cuestión que trajo consigo la naturalización de la razón y la biologización del conocimiento como capacidad, (op.cit.p.81)* que como veremos marcó y atravesó también el surgimiento y desarrollo del campo de las dificultades de aprendizaje.

Así la historia de constitución del campo, se reconoce a partir de 1800 con los estudios de Gall con sujetos adultos que a consecuencia de traumatismos habían perdido diversas facultades de comunicación por la vía del lenguaje, sin pérdida de sus facultades intelectuales; es decir se observaba la presencia de una área problema y una área normal.

En esta primera etapa de fundación del campo, el abordaje de los problemas de aprendizaje se hacía sobre la base del orden neurofisiológico en sujetos adultos, e iban dirigidos a tratar de identificar las áreas cerebrales que al ser lesionadas ocasionaban la pérdida del lenguaje o su patología particular.

Esta tendencia que predominó prácticamente hasta los años cuarentas se caracterizó por el estudio de sujetos adultos, sobre la premisa única de que los trastornos se atribuían a causas orgánicas y que en tanto que se decía que éstas respondían a un origen constitucional, las posibilidades de intervención eran prácticamente nulas, es decir que el innatismo era básicamente la explicación que se otorgaba a este tipo de problemas.

Ahora bien, las dificultades de aprendizaje como campo de estudio, son efectivamente inauguradas por el modelo médico y además ello acontece al margen del espacio educativo propiamente hablando; pero el surgimiento del campo específico y su nominación acontece en los años sesentas, nombramiento que traería consigo nuevas marcas a la infancia "anormal, las de las etiquetas surgidas de las técnicas de individualización y regulación social y educativa que harían de ella el objeto de... los especialistas, mismos que pronto empezaron a pelearse un espacio de poder y de lucha por el campo, porque junto con los neurólogos aparece la presencia masiva de lingüistas, psicólogos educativos, clínicos, pedagogos, neuropsicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas de lenguaje, pediatras, etc.

Así parecen demostrarlo la impresionante cantidad de organizaciones, asociaciones e institutos que desde 1963 se crean para tal fin sobre todo en los Estados Unidos de Norteamérica. El mismo día que Samuel Kirk propuso el término *learning disability*, se fundó la *Learning Disabilities Association of America*, que es la mayor de todas y congregaba hacia 1989, más de cincuenta mil socios. (En García, op.cit.).

Es llamativo que antes de la nominación del campo sólo existía la *Orton Dyslexia Society, Inc.*, fundada en 1949 y después aparecieron otras como : el *Council for learning disabilities*, la *Division for learning Disabilities* y el *National Joint Committee on Learning Disabilities*. A su vez estas organizaciones agrupan a muy diversas asociaciones tanto profesionales como de padres de familia.

De este movimiento de instituciones surgieron tanto las definiciones más importantes (ver anexo 1) como los métodos y técnicas de diagnóstico, los modelos de intervención y toda clase de clasificaciones que con el movimiento de la educación integrada se consideran prácticamente inoperantes (ver anexo 2).

Es en ese contexto que creemos que tiene lugar una de las más importantes definiciones del campo de los problemas de aprendizaje, reconocida por diversos autores, como una de las más recientes, consensuadas y una de las cuatro que poseen viabilidad profesional:

"Dificultad de aprendizaje es un término general que se refiere a un grupo heterogéneo de trastornos que se manifiestan por dificultades significativas en la adquisición y uso de la escucha, habla, lectura, escritura, razonamiento o habilidades matemáticas.

Estos trastornos son intrínsecos al individuo, suponiéndose debidos a la disfunción del sistema nervioso central, y pueden ocurrir a lo largo del ciclo vital. Pueden ocurrir junto con las dificultades de aprendizaje, problemas en las conductas de autorregulación, percepción social e interacción social, pero no constituyen por sí mismas una dificultad de aprendizaje. Aunque las dificultades de aprendizaje pueden ocurrir concomitantemente con otras condiciones incapacitantes (por ejemplo, deficiencia sensorial, retraso mental, trastornos emocionales graves) o con influencias extrínsecas (tales como las diferencias culturales, instrucción inapropiada o insuficiente), no son el resultado de esas condiciones o influencias". (NJCLD, 1988).

National Joint Committee on Learning Disabilities

En esta definición que se considera prácticamente la más completa, porque fue ampliamente apoyada por un gran número de organizaciones de profesionales y científicas, llama poderosamente la atención, el hecho de que las dificultades de aprendizaje se conciben como trastornos totalmente autónomos e independientes de un contexto psíquico, educativo social y cultural ya que como se lee en la propia definición, éstos se plantean como *intrínsecos* al individuo, es decir es el sujeto el propietario y no el depositario de ellos; también parece paradójico que se considere que la citada definición *"recoge la esencia de lo que podemos entender por dificultad de aprendizaje desde un enfoque fundamentalmente educativo y para la toma de decisiones de provisión de servicios escolares de educación especial"* (García, op.cit.p.40)

Esta apreciación compartida por los autores más reconocidos del campo en relación a la definición, parece justificarse en función de que antes de la proposición del término "dificultades de aprendizaje", (DA) se encontraban una gran cantidad de clasificaciones de problemas específicos de aprendizaje, tales como afasia, dislexia, discalculia, etc., que históricamente justificaron el

surgimiento y uso de un modelo de educación especial de corte asistencial, heredero tanto de la mirada como del modelo médico, que había venido significado la exclusión de estos sujetos en otras dimensiones que los definen y que han sido producidos subjetivamente por las técnicas de clasificación y medición sino siempre como anormales sí como diferentes.

Así, la "nueva" nominación del campo como DA, a partir de 1962 supone la introducción de un enfoque más integrador que supere los enfoques dispersos de dislexia, acalculia, etc. Sin embargo, según García, en muchos países de Europa, excluyendo a España y también a los Estados Unidos de Norteamérica, esa terminología se ha seguido utilizando, y con todo, ello no impidió que en la década de los sesentas surgiera el muy ambiguo concepto de "*disfunción cerebral mínima*", que curiosamente es propuesto justamente ante la imposibilidad de verificación de un supuesto daño en niños de "aparencia normal".

En esta definición considerada como la más aceptada por los especialistas, se resume la concepción de estos problemas y se esboza la pedagogía de su tratamiento; en ella vemos claramente como se produce y reproduce la naturalización y biologización del conocimiento, así como la *vigilancia jerárquica que se expresa en pensar estos problemas, como intrínsecos al individuo*, también está presente la sanción normalizadora, que con base en un criterio claramente estadístico permite clasificar a los individuos, produciéndolos como objetos de su concepción. Que el cuerpo mismo sea objeto para ello, es una cuestión que hace pensar en el poder disciplinario como lo trabajaba ampliamente Foucault en Vigilar y Castigar.

En este contexto según Hammill (1993) lo que corresponde según el autor a una segunda etapa, se caracteriza entre otras cosas por los siguientes aspectos:

1. El surgimiento de nuevas asociaciones y organizaciones específicas. 2. La provisión de fondos gubernamentales enormes. 3. La implementación de programas educativos locales gracias a los fondos gubernamentales, programas que creemos darían entrada decisiva a psicólogos y educadores también, lo que implicaría la diversificación del campo, que en palabras del propio autor: "*con la diversificación del campo y la entrada de profesionales con intereses y concepciones diferentes, aparecen graves conflictos que ponen en cuestión los enfoques teóricos, los modelos de diagnóstico y de intervención*" (p.28)

Así, una vez más vemos como creados los servicios mediante los discursos científicos y las técnicas que los hacen posibles, los problemas se incrementan, así llama la atención el hecho de que a escasos cinco años de que se crea la legislación sobre dificultades de aprendizaje, en Estados Unidos, el aumento de personas identificadas como con dificultades de aprendizaje pasó de un millón en 1977 a dos millones en 1986" (En García, op.cit.p.31)

En esta llamada "segunda etapa" que parece girar en torno a una lucha por defender la "integridad" conceptual del campo, se enfatiza la diferencia de dificultades de aprendizaje con respecto a otros trastornos como "retraso mental, trastornos de conducta o emocionales", subrayando que en las DA se trata con un "potencial intelectual y académico normal", lo que implicó que a pesar de la creciente diversificación de enfoques se mantuviera la concepción de las DA como trastornos puros, autónomos, tal como se sostiene en la definición más aceptada, cuestión que

explica y ratifica en cierta medida la permanencia del modelo médico ya que esta concepción implicó una modalidad de corte asistencial para el tratamiento de estos "problemas".

Durante los años setentas, empiezan a predominar los enfoques educativos, lo que pareció significar que la instrucción directa se convirtió en la norma frente a los enfoques perceptivos o basados en los procesos.

Así, la atención se empezó a centrar tanto en la clasificación de áreas académicas afectadas en función de criterios de edad, nivel educativo, graduación del problema de leve a severo, etc.; así como en el desarrollo de programas y estrategias para "ayudar" a los alumnos a "planificar" su aprendizaje.

Una tercera etapa, que es la actual se reconoce a partir de 1990 con la introducción del "nuevo" paradigma de la educación especial : el de las necesidades educativas especiales.

Según Hammill, *"el cambio es inevitable"* ya que el momento actual se caracteriza principalmente por un intento de incluir todo tipo de dificultades de aprendizaje en el campo, por la recuperación de los enfoques cognitivos basados en el procesamiento de la información y por las medidas antisegregacionistas impulsadas por la integración educativa.

Lo que actualmente parece caracterizar al campo es la disputa por las definiciones, la etiología, el diagnóstico, la enseñanza holística *versus* la atomística y una infinidad de propuestas y modelos de intervención que van desde el de los procesos básicos hasta el de la instrucción directa mediante la propuesta de las adaptaciones curriculares

La disputa va desde las posiciones netamente organicistas, hasta las propuestas psicológicas surgidas del constructivismo o el enfoque socio-cultural que recientemente están introduciéndose en el campo, desde los modelos clásicos de corte asistencial hasta los integracionistas de más reciente surgimiento. De este modo, se produjo una pluralidad tal de enfoques al problema que parece indicar que lo que está en juego, es la supuesta integridad del campo como tal, porque con su diversificación se han cuestionado los supuestos definitorios basados en el modelo médico.

Así, actualmente, quizá pasando por alto la definición que posee más consenso, con la introducción del paradigma de necesidades educativas especiales, se empiezan a incluir en los manuales aspectos relativos a las "relaciones sociales", "los trastornos de comportamiento" y la "inadaptación social" en los niños con DA (por ejemplo, Marchessi, Coll y Palacios, 1990).

En tal sentido, con la entrada de un enfoque educativo que pone en tela de juicio el modelo médico, se intenta dar mayor énfasis a los modelos de instrucción directa sobre el de los procesos básicos. No obstante, algunos de los defensores más reconocidos del campo consideran esto como una especie de reto:

"Uno de los mayores desafíos a tal integridad procede de la demostración de que muchos escolares identificados como DA no son demostrablemente diferentes de otros niños con dificultades de aprendizaje que no han sido identificados como DA. Esta situación reconocida por*

muchos surge de la sobreutilización de la etiqueta DA... A no ser que el campo de las DA elija ampliar su base para incluir todos los tipos de problemas de aprendizaje en la escuela, parece inevitable que debamos encontrar formas de ejercer una gran disciplina en la identificación de niños como específicamente DA. .(Torgesen (1991, p.39) (Los subrayados son míos)

Lo importante de todo esto, es la constatación de que a partir de esta perspectiva, se "producen" niños en tanto objetos de su concepción, que también esto tiene implicaciones en la producción de formas subjetivas de lo que se entiende por una enseñanza especial y por un aprender especial; que aún parece subsistir el predominio de la mirada médica que, si bien es cierto que en el aprendizaje interviene un organismo y procesos psicológicos diversos, eso no significa que el acto de aprendizaje o su proceso acontezca al margen de un sujeto que se inscribe en un contexto simbólico y que es portador de una historia de relaciones que dan sentido y significación singular al acto de aprender.

En este sentido, el campo "peleado" por los especialistas recuerda la crítica de Mannoni, M. :

... "mientras que la investigación se centra en una patología unitaria, lo mórbido se disecciona mejor y se reparte entre los especialistas"... (op.cit.p.56)

Para conceptualizar mejor este movimiento y su diversificación, a continuación haremos un breve recorrido por las teorías que identifican al campo.

● LAS TEORÍAS DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE.

La literatura sobre el campo es sumamente extensa y la multiplicidad de enfoques también, pero en términos generales se agrupan en torno a cuatro criterios: neurológicos, psicológicos, sociológicos y educativos. En un trabajo reciente Romero F. (1990) las clasifica de la siguiente manera:

I. TEORÍAS SOBRE RETRASOS MADURATIVOS.

El planteamiento central de estas teorías se basa en el concepto de maduración entendido desde diferentes perspectivas que van desde concebirlo como producto de disposiciones genéticas a nivel neurológico, hasta plantearlo como resultado de procesos psicológicos que determinan el desarrollo evolutivo. Así, las dificultades de aprendizaje se atribuyen a retrasos madurativos, ya sea del sistema nervioso, o de las funciones psicológicas que se requieren para la adquisición de la capacidad de aprender. Dos criterios generales orientan a estas teorías:

- a) La importancia del desarrollo para el aprendizaje.
- b) la edad cronológica como referente obligado.

A. RETRASOS EN LA MADURACIÓN NEUROLÓGICA.

Esta categoría incluye tres tipos de teorías:

- **Retrasos en el sistema nervioso central.**

Esta teoría plantea que las dificultades de aprendizaje son resultado de alteraciones genéticas o congénitas que pueden afectar total o parcialmente al sistema y que producen inmadurez de las funciones de integración y coordinación interhemisférica del tallo cerebral; o bien retraso en el desarrollo del sistema vestibular y somatosensorial capaz de ocasionar problemas en el desarrollo postural, motor y sensorial.

El tratamiento que proponen se basa en la estimulación e integración sensorial, la intensa estimulación visual y auditiva de brazos y piernas para favorecer que a través del tallo cerebral ambas estimulaciones interactúen.

- **Retrasos genético-constitucionales del hemisferio izquierdo.**

Esta teoría sostiene que las dificultades de aprendizaje están asociadas a anomalías neuroanatómicas que resultan de malformaciones del tejido neuronal localizadas en las regiones próximas a la cisura de Silvio, mismas que llegan a producir anomalías en las regiones corticales, especialmente en las del lóbulo temporal que intervienen directamente en las funciones lingüísticas. De estos supuestos deducen que ello afecta a los aprendizajes escolares y especialmente al de la lectura y la escritura.

- **Retrasos evolutivo-funcionales del hemisferio izquierdo.**

Parte del supuesto de que existe una secuencia evolutiva entre las adquisiciones perceptivas y las adquisiciones lingüísticas y que su interacción se muestra en diferentes momentos de esa secuencia, lo que implica desde esa perspectiva que los retrasos de tipo evolutivo causarían demoras en la adquisición de habilidades.

B. RETRASOS EN LA MADURACIÓN DE LAS FUNCIONES PSICOLÓGICAS.

Según Romero, los postulados principales de estas teorías son los siguientes:

a) *"Ciertas funciones psicológicas se desarrollan a un ritmo determinado y no se modifica fácilmente la curva de crecimiento psíquico mediante la experiencia y el aprendizaje específico".*

b) *"Las progresiones en el desarrollo son relativamente espontáneas e invariable en todas las áreas, salvo en circunstancias excepcionales, y con uniformidades básicas sea cual sea el ambiente en el que el crecimiento tiene lugar. El entorno apoya, modula, modifica las progresiones, pero no las determina ni las genera".*

c) *"Las DA se producen cuando se les exige a los alumnos que realice aprendizajes para los que no están maduros".*

Así, las teorías producidas versan en torno a los siguientes aspectos:

- Retrasos en el desarrollo perceptivo-motriz y en la adquisición de nociones espaciales referidas al propio cuerpo y al entorno.
- Retrasos en el desarrollo de los procesos psicolingüísticos básicos de recepción, organización y expresión.
- Retrasos en el desarrollo de la atención
- Retrasos en el desarrollo funcional de la memoria y en la producción espontánea y eficaz de estrategias de aprendizaje.

II. TEORÍAS SOBRE DEFICIENCIAS EN EL PROCESAMIENTO ACTIVO DE LA INFORMACIÓN.

Estas teorías derivadas de la psicología cognitiva encuentran su fundamento originario en el marco de la epistemología genética, desde el cual el aprendizaje sería un despliegue funcional de una actividad estructurante que deriva en la construcción de las estructuras operatorias. De acuerdo con Paín (1983) dentro de ese marco habría una noción de aprendizaje en sentido más estricto... *"que permite el conocimiento de las propiedades y legalidad de los objetos particulares, siempre por asimilación a esas estructuras que permiten una organización inteligible de lo real"* (p.15).

Así, bajo la premisa de que existe "factores internos que determinan el aprendizaje, lo que estas teorías plantean específicamente, es que el conocimiento humano opera a través de un sistema de procesamiento de información que actúa sobre la base de un procesador central capaz de planificar la actividad intelectual y controlar su ejecución.

Sostienen que los procesos de aprendizaje avanzan desde la utilización de reglas y estrategias concretas a la elaboración de reglas más generales y desde el empleo de esquemas ligados a contextos muy específicos a su utilización en sistemas más generales. Plantean asimismo que el aprendizaje dependería del desarrollo de habilidades metacognitivas que tienen que ver básicamente con el conocimiento de la propia cognición y con la regulación y control de las actividades que el sujeto realiza durante su aprendizaje, tales como la planificación de actividades cognitivas, el control del proceso intelectual y la evaluación de resultados. Desde esa perspectiva conciben las DA en términos de *"una limitación en la capacidad de generalización o transferencia que es consecuencia de dificultades para planificar y regular los propios procesos de conocimiento"*(en García, op.cit.p.127)

III. TEORÍAS BASADAS EN EL ENFOQUE SOCIOHISTÓRICO CULTURAL.

Estas teorías forman parte de lo que se ha llamado la "revolución contextual" intentando superar algunos de los problemas del enfoque cognitivo en lo que se refiere a concebir a los individuos como ordenadores aislados de un contexto histórico y socio-cultural. Así, parten de la necesidad de analizar las relaciones entre desarrollo y educación en el marco de los factores sociales, históricos y culturales de los que surgen y de los que a su vez dependen. Sus fundamentos se originan en los planteamientos de Vygotsky, principalmente en lo que se refiere al concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP) que se puede enunciar como la distancia que existe entre las capacidades, conocimientos, realizaciones del niño cuando resuelve un problema o realiza una tarea por sí mismo y sin ayuda (zona de desarrollo actual), y lo que es capaz de realizar con la guía, orientación, ayuda o apoyo del adulto. (En García, op.cit.p.116).

Este concepto es clave para el análisis de las situaciones educativas, porque pone el acento en los procesos interactivos, planteando que la zona de desarrollo potencial o ZDP es resultado de un entorno social y no algo estático que posee el niño de antemano. En este sentido, estas teorías formulan preguntas en torno a cómo se crea la ZDP y cuales serían sus límites, lo que los lleva a plantear que el aprendizaje se adquiere primero en un contexto social para solo posteriormente internalizarse y hacerse individual, es decir que postulan que el proceso va de lo intersubjetivo a lo intrasubjetivo.

Desde esta perspectiva las DA dependerían de las dificultades de la internalización en la conquista de los instrumentos culturales como el lenguaje, la lectura, la escritura, etc. en torno la ZDP en función de la situación que se realiza en un plano de intersubjetividad. En ese contexto, como señala García: *"se trata de considerar las habilidades de los inter-actores, sus creencias, sus presuposiciones, sus conocimientos previos, los marcos compartidos, las rutinas establecidas"* (op.cit.p.125)

En el recorrido que hemos hecho por este campo, hemos encontrado una amplia gama de formulaciones que van desde el enfoque médico hasta las adaptaciones curriculares, última propuesta derivada del marco de la necesidades educativas especiales en el marco de la llamada Integración educativa, propuesta de carácter metodológico que alude fundamentalmente a la estrategia de adaptar el curriculum general a las llamadas necesidades educativas especiales.

De tales planteamientos puede señalarse que el campo parece aludir a un espacio restringido al aprendizaje de habilidades y desarrollo de capacidades signadas por los conceptos de evolución, maduración y desarrollo que han estado históricamente fuertemente determinados por la mirada médica; de tal suerte que nos encontramos frente a un campo que parece no proporcionar dato alguno acerca del sujeto que no aprende; es decir ¿de quien se está hablando?, o para ser más precisos ¿es que acaso se está hablando de alguien?, el sujeto es entonces el gran ausente porque los criterios epistemológicos en que se fundan las teorías de las DA se han erigido en una concepción de sujeto ya-dado, que aún desde la propia lógica piagetiana que impugna la mirada médica, está determinado por la adaptación, cuestión muy distinta en lo que se refiere a las teorías socio-culturales en las que sin embargo, el concepto de intersubjetividad al remitir el surgimiento de lo individual o intrasubjetivo a los contextos socio-culturales e históricos, no parece posible

diferenciar al propio sujeto de éstos, porque lo que desde esa perspectiva parece quedar fuera, es la referencia a la cuestión simbólica, es decir a los aspectos referidos tanto a la constitución subjetiva como a la función de ésta en los procesos que son vistos en términos de una negociación psicológica.

Así, el campo se debate frente a la imposibilidad de caracterizar este tipo de dificultades desde los enfoques médico, educativo y psicológico, encontrándose con que ni las dificultades espacio-temporales, ni del esquema corporal, ni los datos neurológicos, ni las condiciones socio-culturales y pedagógicas son factores que garantizan el éxito o fracaso en el aprendizaje como desde los setentas ya lo mostraban ampliamente los trabajos del "Coloquio sobre las dificultades y los fracasos en el aprendizaje de la Lengua Escrita" (Ajuriaguerra y col, 1977).

En tal sentido, es claro pues que el traslado del modelo médico al modelo educativo, no parece implicar un cambio de fondo con respecto a la problemática.

En todos esos planteamientos llaman poderosamente la atención los siguientes aspectos:

1) Que no exista la menor referencia al lazo social que supone la educación y el aprendizaje, y que la relación que la sustenta suscita sea prácticamente desconocido.

2) Que se hable del aprendizaje como un fenómeno intencional y autónomo, entendido como un proceso psicológico natural y/o biológico, sin participación alguna de una dimensión estructural, de una relación psíquica o de sus mediaciones subjetivas.

3) La ausencia de un cuestionamiento de fondo a la institución educativa para generar y/o sostener dicha problemática.

4) La tendencia normalizadora desde la que se da un sentido unívoco a la problemática, con una total ausencia de referencia a los posibles significados de los problemas de aprendizaje en la dinámica educativa.

Dados estos señalamientos, podemos enunciar las siguientes conclusiones :

1) La concepción de conocimiento como fenómeno natural e individual, contribuyó a la producción de cuerpos de conocimiento, disciplinas y técnicas de clasificación, observación, normalización y regulación de las prácticas educativas que participaron en la constitución del campo de las dificultades de aprendizaje.

2) el campo de las dificultades de aprendizaje puede ser visto como un efecto de lo que organiza la economía escolar; en términos tanto de su función de regulación social, como de su dificultad para producir al sujeto normal.

3) Las prácticas de reeducación o de integración que definen al campo parecen ser el eje mismo de su producción en tanto regidas por el concepto de normalización.

4) Tanto el modelo asistencial como el de la educación Integrada han hecho exclusión del sujeto y la subjetividad en la medida en que se han constituido sin comprensión de las mediaciones simbólicas de las que los sujetos son portadores; de tal suerte que el saber producido en este campo es un saber des-subjetivado.

Es así que de acuerdo a la perspectiva subjetiva que hemos venido desarrollando en este trabajo, consideramos que existen suficientes razones para adentrarnos en una problemática que permita interrogar las DA no como efectos de relaciones, sino como depositarias o portadoras de sentido a la luz de la propia historia en que se inscriben.

• SUJETO Y APRENDIZAJE.

Ahora bien, es claro que el campo de los problemas de aprendizaje y las teorías que se han formulado en torno a él, parten de una concepción de sujeto (unitario) como un existente que se desarrolla, que madura, que evoluciona a lo largo del tiempo, etc.; sin excluir sin embargo, que también hacen referencia a un sujeto que sin ser originario, sí se construye, pero como sujeto epistémico que se constituye por la acción para conocer, construyendo las estructuras de pensamiento lógico por la vía de la experiencia aportada por un contexto social determinado, de lo que se aprecia la trascendencia en ellas de la concepción introducida por Piaget, en donde como ya hemos señalado, la cuestión medular es la propia inteligencia que se construye siempre mediatizada por la acción. En ese planteo, la cuestión de los orígenes mismos de la acción, se deriva de los primeros esquemas que surgen por los reflejos, es decir de su ejercicio, sin que medie la cuestión subjetiva, es decir sin que el lazo social constituyente del deseo aparezca como lo estructurante de la propia acción; es decir que las teorías de las DA que hallan su sustento en los conceptos de adaptación, evolución, etc., si bien es cierto que aportan una importante visión de los mecanismos psicológicos que se ponen en marcha en este tipo de problemas y que los capturan en plano fenomenológico, parecen adolecer sin embargo, de una teoría del sujeto que explique que la adquisición de las potencialidades para el aprendizaje no se concretan en una evolución biológica y psicológica en abstracto, sino que acorde a la teoría del sujeto que venimos desarrollando, esas condiciones dependen fundamentalmente de la calidad de los "intercambios" con el Otro, un Otro que inscribe al niño en el universo simbólico. Donde como señala Cordié *"su capital genético puede revelarse como nulo y no ocurrido si no se reúnen las condiciones"*(op.cit.p.135).

La citada autora plantea también que una de las consecuencias de analogar evolución mental y maduración fisiológica, trae como consecuencia la creencia de un determinismo genético de la inteligencia, en tanto elemento primordial para el aprendizaje.

Parece claro también, que las teorías revisadas se sustentan más bien en la noción de individuo y no de sujeto, porque la dimensión de alienación estructural del sujeto no tiene cabida en su concepción y desde ahí, se interesan tanto por las funciones que éste despliega, como por los procesos psicológicos que tienen lugar, lo que da propiamente definición y especificidad a lo que dichas teorías formulan como su objeto de estudio. En ese contexto, sujeto y objeto, más bien parecen tratarse como instancias separadas, porque lo que centra el punto de interés es cómo el sujeto construye al objeto de conocimiento a través de la experiencia, o cómo acontece el desarrollo

lo que explicaría quizá en buena medida cómo se produce el aprendizaje, lo que conduce a pensar su construcción en términos de funciones.

En ese sentido, es posible advertir que en lo que se refiere al desarrollo y el aprendizaje abundan diferentes conceptualizaciones irreconciliables en virtud de que ellas tratan con múltiples aspectos específicos que son tratados en un plano fenomenológico desde el que se hacen recortes que dejan de lado al propio sujeto; porque como señala Jerusalinsky (1988): *"en la cuestión del desarrollo aparecen inevitablemente recortes, precisamente porque lo que se desarrolla son las funciones y no el sujeto (p.23).*

Es en relación a estas funciones a las que estas teorías han atendido, distanciándose de la búsqueda del fundamento originario que las constituye: el sujeto.

Funciones entonces, que en tanto representan parcialidades, se hace necesario reconocer su lugar de origen. En esta línea, el citado autor plantea que: *"es en la parcialidad propia de la pulsión que el objeto adquiere un contorno que lo define, entonces, siempre como fragmentario: Allí, en esa parcialidad surgen los representantes específicos que se van organizando como sistemas: lo motor, lo perceptivo, lo fonatorio, los hábitos, la adaptación. Estos sistemas representantes del cuerpo y su funcionamiento en relación al medio circundante (unwelt es la palabra utilizada por S. Freud) si bien pasan en su circuito por órganos específicos, se diferencian, principalmente a partir de su dimensión mental. Y es esta dimensión propiamente psíquica la que los organiza y le confiere sus particularidades. Esta dimensión psíquica, si bien parte de los mecanismos físico-biológicos de que el organismo sea capaz, reconociendo en estos mecanismos cierta condición de límite en tanto imposibilidad, retorna sobre ellos llegando a modificar hasta su propia mecánica" (op.cit.p24).*

Esto plantearía el hecho de que tanto el proceso de desarrollo como el de aprendizaje, no pueden ser resultado de automatismos, sino que más bien se hallan soportados por un complejo proceso de estructuración psíquica que encuentra su origen en la constitución subjetiva desde la que se van significando tanto las funciones como los procesos que aparecen como manifiestamente implicados en el aprendizaje.

Estructuración que nace a partir del modo en que el Otro primordial, o sea la madre, inscribe no una imagen sobre el cuerpo biológico del niño, sino un discurso que lo hace ser hablado por Otro y desde el cual el propio cuerpo se organiza en un sistema que no tiene que ver con lo biológico en sí, se trata más bien del lugar simbólico del niño en la cadena significativa de los padres; se trata entonces de que el cuerpo tal como se concibe en psicoanálisis no es sólo biológico, sino libidinal:

El cuerpo del niño, *"no se organiza por sus funciones musculares o fisiológicas sino por las marcas simbólicas que lo afectan (op.cit.p.31).* Desde ahí, lo motor, lo fonatorio, la percepción y la memoria se organizan en una selección simbólica, donde como dice Jerusalinsky: *"Lo que marca el ritmo del desarrollo es el Deseo del Otro que opera sobre el niño a través de su discurso. Lo madurativo se mantiene simplemente como límite, pero no como causa" (p.32).*

En este sentido, el cuerpo biológico es insuficiente para comprender lo que atañe en el caso que nos ocupa al aprendizaje; porque el cuerpo se somete en los orígenes a un Otro que lo constituye como objeto "a" (objeto causa del deseo), condición inicial para la construcción misma de su ser

hasta el momento en que él se asuma durante el estadio del espejo como cuerpo libidinal, momento clave para acceder al anudamiento de lo imaginario y lo simbólico.

Así, para referirse a esto Lacan puntualizó que :*"se "tiene" un cuerpo, no se "es" un cuerpo"*, lo que significa que construimos una representación del propio cuerpo, lo que a la vez, permite pensar que diversas manifestaciones de alteraciones en las funciones corporales involucradas con el aprendizaje, tales como la orientación espacio-temporal, tan ampliamente enfatizadas como causa de DA, hallan su origen en función de las vicisitudes sufridas en la construcción de ese cuerpo imaginario y libidinal.

Al respecto, en esta línea de teorización, Anny Cordié plantea que la condición para construir un cuerpo libidinal se cumple mediante un trabajo de anulación de lo real, *"trabajo de anulación que equivale a la represión del significante"* (op.cit.p.199).

Esto significaría que el sujeto que como hemos dicho, emerge siempre del campo del Otro, pueda a través de dicha represión, surgir como sujeto deseante, porque mediante esta operación el cuerpo biológico entra a un nuevo orden, marcado por la separación del objeto

. En ese sentido, la citada autora esboza una posible explicación a una suspensión en el trabajo de la lengua que trae consigo debilidad mental, señalando que *"cuando se produce una detención en el trabajo de separación del objeto y una ausencia del borramiento del cuerpo biológico, cuando ese cuerpo biológico no ha sido recuperado en las estructuras simbólicas, hay persistencia de imágenes corporales angustiantes"* (op.cit.p.201).

También en lo que respecta a las operaciones cognitivas, es imprescindible partir del sujeto, por lo que es necesario remitirnos por un lado, a algunos argumentos que aluden a los propios orígenes del pensamiento y de la inteligencia; y por otro, a los aportes que desde esta perspectiva permiten pensar la DA como síntomas.

Freud, en tres ensayos de teoría sexual plantearía los orígenes de la curiosidad intelectual como un subrogado de la pulsión sexual y le daría el estatuto de pulsión epistemofílica, para designarla. En tal sentido, plantearía que sin enigma, no hay conocimiento y que sólo la separación del objeto de amor en el edipo, puede llevar a una desviación de la pulsión sexual a otras metas, a esto lo llamó la sublimación de la pulsión sexual, que supone el acceso al proceso secundario que se instituye por la diferenciación sistémica del aparato psíquico. Esto lo llevó a plantear entonces la inhibición de la función intelectual y su relación con la angustia de castración.

En Inhibición, síntoma y angustia, planteó la inhibición como *"la expresión de una limitación funcional del yo que puede tener diferentes orígenes"*, él reconoció tres: una que tiene que ver con evitar el conflicto con el ello, otra al servicio del auto-castigo y una tercera referida al duelo; pero también señaló que una inhibición puede ser un síntoma siempre que sea *"un indicio de una satisfacción pulsional interceptada"* y resultado del proceso represivo, *"la represión parte del yo, quien eventualmente por encargo del superyo no quiere acatar una investidura pulsional incitada en el ello"*. (op.citp.87). Es decir, que no toda inhibición puede ser concebida como síntoma, pero todo síntoma implica un empobrecimiento del yo, o para ser más precisos: una inhibición. Esta última, si

bien la ubicamos del lado del yo, como haciendo explícito que en él recae la expresión del conflicto, no basta sino para hacer una necesaria fenomenología de algo más que se pone en juego en el sujeto psíquico. Inhibición que, por principio plantearía, que el Yo está invadido por un afecto, que como lo plantea la teoría nunca puede ser reprimido, y que cobra una presencia en calidad de un existente, como energía que parece exigir una ligazón.

Así, en la perspectiva freudiana, el síntoma como una formación del inconciente, representa un camino entre otros para ligar aquel afecto que no puede ser reprimido: la angustia. A este respecto, dice Freud: *"...toda formación de síntoma se emprende para escapar a la angustia; los síntomas ligan la energía psíquica que de otro modo se habría descargado como angustia..."*, (op.cit.p.136) e ilustra esto con el caso de la neurosis obsesiva el hecho de que también puede llamarse síntoma a toda inhibición que el yo se imponga.

En el contexto freudiano, es claro entonces que el síntoma representa una contrainversión del lado del yo, que a condición de conjugarse con la moción pulsional reprimida, hace posible su formación; sin embargo, es necesario precisar que si el yo tiene éxito en la sofocación de la moción pulsional, lo que se produce es la represión, de tal suerte que desde ahí, no es posible plantear la formación de síntoma; es más bien la represión fracasada la que conduce el camino hacia la formación de éste. Así lo aclara el propio Freud cuando dice que *"el síntoma se engendra a partir de la moción pulsional afectada por la represión ...cuando el yo, recurriendo a la señal de displacer consigue su propósito de sofocar por entero la moción pulsional, no nos enteramos de nada de lo acontecido. Sólo nos enseñan algo los casos que pueden caracterizarse como represiones fracasadas en mayor o menor medida"* (op.citp.90).

En este sentido, Freud sentó las bases para empezar a comprender a través de la formación de síntomas, la inhibición intelectual, haciendo claro que el síntoma aparece como algo ajeno a la organización yoica, en tanto que éste aparece como algo desfigurado que muestra justamente la compleja trama la estructuración psíquica, ya que es condición del síntoma por un lado, su carácter sustitutivo; y por otro, su propia existencia fuera de la organización del Yo, pero al mismo tiempo, éste último en su carácter de organización, (sector organizado del ello) da cuenta de los vínculos responsables del proceso sustitutivo.

Ahora bien, si tenemos en cuenta de acuerdo a la teoría del sujeto del inconciente propuesta por Lacan, que el yo está del lado de lo imaginario, en tanto que el sujeto del lado de lo simbólico, se hace imprescindible situar la cuestión del aprendizaje a la luz de sus determinaciones estructurales.

En ese sentido, diversos autores en han hecho importantes aportaciones para entender cómo lo cognoscitivo también es atravesado por el registro simbólico porque como señala Levy (1988)

"El aparato cognoscitivo de un sujeto particular puede obturarse desde los efectos que marca el registro simbólico...Cuando el aparato cognoscitivo está capturado por los procesos inconcientes, los aspectos funcionales propios del proceso de equilibración, son perturbados" { En Jerusalinsky y col, op.cit.p. 148}

Silvia Bleichmar, (1995) por su parte, también destaca la cuestión en términos de plantear que los orígenes del pensamiento y de la inteligencia, remiten necesariamente a un Otro que quiebra la inmediatez de la relación del sujeto con el objeto, a fin de posibilitar sobre el trasfondo de una ausencia, el surgimiento del pensamiento, como vía para la apertura de un interrogante que marca el acceso a la simbolización y la inteligencia, lo que implica decir que, sólo en ausencia del objeto se pone en marcha lo que tiene que ver con la aparición del enigma, éste es entonces el fundador del deseo de conocer. Enigma, que de acuerdo con la teoría del sujeto que hemos presentado anteriormente, es la propia fuente de la constitución del sujeto deseante, cuya condición de ser tal es marcada por su entrada a la estructura edípica. Si bien es cierto que conocer no es una cuestión propiamente hablando del inconciente, la fundación de éste, y el surgimiento del deseo sí son los orígenes mismos del conocimiento, como ya señalamos anteriormente.

La citada autora señala que las fallas de base para el aprendizaje, remiten a lo no constituido del Yo, y su resolución implica también *"... la organización de un ser que pueda preguntarse por sí mismo y por el universo, un lugar dónde instalarse el sujeto"*. (op.cit.p.30).

Retomemos la frase final: *"un lugar dónde instalarse el sujeto"*, ¿qué significa? . Si nos remitimos a la teoría del sujeto en psicoanálisis, es claro que ese lugar es la condición para devenir sujeto, sólo a partir de ser nombrado por Otro como otro, y ocupar un lugar en la cadena significante, es que se hace posible el Deseo como deseo de Otro y que se puede entrar al orden simbólico. Si esto no sucede, estamos en otro territorio: el de la locura, dónde no habrá significantes enigmáticos porque tampoco habrá sujeto.

En este sentido, el aprender pasa necesariamente por el deseo, - Freud lo llamó pulsión epistemofílica-, remite a un lugar y a una función del sujeto en la estructura edípica; ello supone basándonos en los aportes de Lacan, que de algún modo operó la metáfora paterna y se constituyó el ideal del Yo.

En ese contexto, es claro que la cuestión edípica es fundante de los procesos relacionados con el aprendizaje, porque como señala Jerusalinsky:

"El complejo de Edipo constituye el pivote de acceso del sujeto al orden de la cultura, y la dimensión simbólica que se constituye marca modalidades particulares en el acceso al conocimiento. La transformación de una relación dual y el acceso a un orden simbólico se hacen posibles por la existencia de un tercer término: la función paterna. cuando el niño accede a este orden simbólico, hay una legalidad que lo constituye en el orden del lenguaje preexistente, la cual marca una batería de significantes posibles para ese sujeto que lo determinan como tal. Fuera de ese orden estructurante el acceso al conocimiento sabemos que estará perturbado, fracturándose parcial o totalmente la posibilidad de una adecuada construcción cognoscitiva o la posibilidad de utilizar sus instrumentos de conocimiento. En este sentido, la mítica y fantasmática familiar marcan la construcción cognoscitiva del niño"(op.cit.p.147)

Mannoni, M (1981) también aporta una amplia evidencia clínica de casos de niños con dificultades escolares, en los que aún cuando se encuentran causas de origen psicopedagógico, tales dificultades recubren siempre otra cosa, lo que plantearía que tales dificultades son fundamentalmente resultado de un proceso metafórico, es decir de un síntoma.

Bajo esta perspectiva, no es posible desvincular al sujeto de las dificultades de aprendizaje, porque como dice la citada autora:

"aún en los casos en que se halla en juego un factor orgánico, ese niño no tiene que afrontar tan solo una dificultad innata, sino también la forma en que su madre utiliza ese defecto en un mundo fantasmático, que termina por ser común a ambos" (1982: 7).

Asimismo en su análisis de niños con dificultades educativas, privilegia la cuestión edípica como lo que permite en una lectura freudiana, el acceso a procesos exitosos de sublimación. A partir de la experiencia clínica con estos niños enfatiza que *"desde un principio, nos vemos introducidos indirectamente a través del "síntoma escolar" en el mundo de fantasías de la madre. La misión del niño es la de realizar los sueños que ella no concretó. Su error a menudo es el de no aceptar ponerse en el lugar que se le designó de entrada. En efecto, si siguiera el juego de la madre debería de enfrentar de inmediato otros problemas más graves sobre todo el de un Edipo imposible. (op.cit.p96).l..."*

Refiriéndose al sentido del síntoma plantea que éste llega a aparecer como una "solución" o "como un pedido de ayuda".

En ese sentido, la autora aporta evidencias clínicas de niños *diagnosticados* como débiles mentales y también disléxicos o con diversas DA, en los que al introducir inmediatamente una reeducación del síntoma, se puede correr el riesgo de que éste se exprese de otra manera, como resultado de no comprender desde el principio su sentido.

En el mismo sentido, otros autores como Luzuriaga, en *"la inteligencia contra sí misma"* han formulado que el no-aprendizaje es más bien un mito, porque lo que en realidad ocurre, es que el sujeto, lejos de permanecer pasivo hace una verdadera inversión para no-aprender, lo que también nos conduce a pensarlo como síntoma.

En esa línea Sara Paín, (1983) plantea que la hipótesis fundamental para evaluar tal síntoma es *"no entenderlo como significativo de un significado sustancial y monolítico, sino de un estado particular de un sistema que, para equilibrarse, ha necesitado adoptar ese tipo de comportamiento que merecería un nombre positivo pero que caracterizamos como no-aprendizaje" (p.32)*. Cuestión que lógicamente implica adentrarse en la funcionalidad del síntoma, en tanto que desde esa perspectiva, éste estaría constituido por el significado:

... "El problema de aprendizaje que se presente en cada caso tendrá un significado distinto porque es diferente la norma contra la que atenta y la expectativa que descalifica" (op.cit.p.41).

Dolto también ha mostrado en el caso de niños disléxicos, cómo la cuestión está determinada por lo simbólico. Así muestra un caso clínico en el que una supuesta dislexia se relaciona con un conflicto en la identificación con un hermano sordo significado como "cambiar de lugar con el hermano 'menos bien'".

Anny Cordié (1994) también plantea que un conflicto entre identificaciones antinómicas, puede paralizar al sujeto y bloquear toda realización y muestra en varios casos clínicos que la relación

entre el deseo y la demanda puede en el periodo edípico significar la aparición del síntoma de fracaso escolar que se expresa como "anorexia escolar" y señala que: "Cuando la pulsión de saber está interdicha el deseo se queda en la puerta. De la misma manera que el anoréxico no come nada, el sujeto en estado de anorexia escolar pondrá toda su energía en no saber nada" (p.32)

Ahora bien, como vemos, existe entonces una relación directa entre aprendizaje y lenguaje, entendido éste, no como función psicológica, sino más bien como estructura. Es decir que si aprender no significa repetir, sino comprender, poder hacer uso de la metáfora como la gran condición de lo propiamente humano, las funciones intelectuales requieren para aparecer, ser parte de la función significante, incluirse en la cadena simbólica, ser sujeto deseante, en síntesis: renunciar a ser el falo imaginario del Otro, para que desde la castración simbólica, que opera con la declinación del edipo pueda entrar al circuito de lo simbólico.

En tal sentido, la inhibición intelectual o el "no -aprendizaje" implican una suspensión de la operaciones cognitivas "no puedo comprender", dice el sujeto; la repetición de esta suspensión es lo que constituye el síntoma. El psicoanálisis permite que este acto sea retomado en los desfiladeros del significante y que algo de ese goce que deriva de él pueda convertirse en movilizable" (Cordié, op.cit.p.206).

Hasta aquí, hemos simplemente esbozado algunos de los principales argumentos psicoanalíticos que muestran algo de la relación entre el sujeto y el no-aprendizaje, que si bien es claro que el psicoanálisis no formula una teoría del aprendizaje, ya que eso no entra en su campo, si puede pese a ello, apreciar algunos de los determinantes estructurales que tienen que ver con su constitución, como síntomas. Sin embargo, si consideramos que el aprendizaje se inscribe en un contexto específico y en una relación educativa y como hemos insistido en los capítulos anteriores, su concepción y pedagogía han sido producidos en el discurso educativo vía los paradigmas científicos determinados por la relación poder-saber que los ha creado como tales dadas ciertas condiciones de posibilidad, estos elementos aún resultan insuficientes para aprehender la comprensión de cómo se produce la "problemática" en cuestión; por lo que es necesario ahondar en el análisis del síntoma de modo que se posibilite capturarlo en su especificidad educativa.

Dos conceptos centrales derivados de la teoría del sujeto lacaniana que hemos esbozado anteriormente nos pueden permitir comenzar a esbozar ejes teórico-clínicos para una posible articulación de las dificultades de aprendizaje y la subjetividad.:

1. EL SÍNTOMA: LA EXPRESIÓN DEL SUJETO Y DE UN DISCURSO COLECTIVO.

De acuerdo a la teoría psicoanalítica, el síntoma representa al sujeto, está en el lugar de *lo no dicho*, es, como hemos dicho desde Freud, una formación de compromiso, una lucha entre deseo y defensa. Asimismo, desde Lacan se ha enfatizado que expresa una compleja relación entre la demanda y el deseo, que se trata de un discurso, de una organización, de una repetición que opera en la transferencia, tiene entonces el valor de un mensaje dirigido al Otro. Significa que es objetivado por un sujeto, que como hemos dicho ya emerge del campo del Otro.

El modo en que este último se represente al sujeto, es de crucial importancia, porque lo significa. Como dice Mannoni, M: "no se puede hacer abstracción del modo en que el otro se representa la

enfermedad, al paciente" (op.cit.p.21). Porque esa representación que los otros se hacen de un síntoma cumple una función en la estructura subjetiva, lo que también permite pensar al síntoma como un modo de objetivación de esta última; sin embargo, como es bien sabido, esa objetivación para producirse requiere de un conflicto actualizado por una situación. Así Mannoni lo expresa claramente, cuando dice que: *"Toda crisis psicológica, incluido el delirio, debe situarse en su contexto. Se trata primero y ante todo de una situación..."* (op.cit.p.35).

En este sentido, es claro entonces que desde una perspectiva subjetiva en tanto que el sujeto se constituye en el campo del Otro, el síntoma cumple una función en la estructura subjetiva, de tal suerte que esto nos autoriza a pensar que el síntoma remite siempre a un discurso colectivo.

Así, esto indica que comprender la significación de un síntoma implica entender ante todo cual es el lugar que ocupa en la articulación de la demanda y el deseo, *"puntos de apoyo de la relación del sujeto con el Otro"* (Mannoni, 1981, p. 67)

2. EL NOMBRE-DEL-PADRE.

En toda situación educativa se parte de la presuposición de que el maestro posee un saber (discurso del amo) del que el educando carece: "La suposición de la existencia un lugar Otro donde se sabe nuestro bien ...es básica para que se establezca una situación de enseñanza" (Gerber, 1990.p.68).

Se trata así del lugar del Otro del saber que se funda en la transferencia y al que se formula una demanda de saber; es el significante al que el sujeto se dirige intentando así responder al enigma de su deseo, y que como señala el citado autor: *"El Nombre-del-Padre...no se confunde con el padre, quien nunca tendrá una respuesta última a menos de situarse en la absoluta impostura. Esto no impide que el padre, u otros personajes como el maestro, puedan eventualmente ocupar el lugar de quien es requerido para saber, el lugar del Nombre-del Padre, al punto de que la posibilidad de influir sugestivamente sobre el alumno depende de portar en alguna medida ese nombre"* (op.cit.p.69). Es así que este significante es fundamental porque asegura la eficacia de lo simbólico.

Como puede advertirse, las dificultades de aprendizaje pueden constituirse desde esta perspectiva como síntomas, que por lo regular se acompañan de angustia. Su desciframiento implica entonces, una aproximación que por la vía de lo simbólico, permita entender su sentido, su significación y las condiciones de su producción. Implica también una ética, que desde una perspectiva psicoanalítica, supondría permitir que los significantes circulen de modo que se posibilite comprender lo que verdaderamente está en juego: el sujeto y no propiamente el síntoma escolar; porque como precisa Mannoni: *"Lo que está en juego no es el síntoma escolar, sino la imposibilidad del niño de desarrollarse con deseos propios, no alienados en las fantasías parentales"* (op.cit.p.57).

Dados los elementos presentados en torno a la subjetividad y su inseparabilidad en relación al aprendizaje y al proceso educativo en general, podemos enumerar a modo de síntesis algunos de los argumentos que justifican la necesidad de generar estudios de las llamadas dificultades de aprendizaje desde una perspectiva subjetiva:

- 1) La exclusión que sufre el niño en el proceso educativo en tanto imposibilitado para responder a la demanda de aprendizaje.

2) la des-subjetivación del síntoma y su sobredeterminación que puede confundir la índole de la problemática y su "terapéutica".

3) el desconocimiento de las condiciones subjetivas que están generando y o sosteniendo el supuesto problema.

4) La necesidad de subjetivar el síntoma frente a los efectos normalizadores de lo que organiza la economía escolar y posibilitar la redefinición del problema a la luz de sus determinaciones más amplias.

5) la necesidad de redimensionar un problema visto desde sus determinaciones estructurales más generales, que permita una aproximación que vaya más allá de la objetivación psicológica y pedagógica del sujeto, que si bien es cierto que esta última es de fundamental importancia, es claro que no es suficiente basta para explicar el origen y la constitución de las DA.

Dado este planteamiento, intentaremos una aproximación al sujeto en el campo de las dificultades de aprendizaje desde una perspectiva subjetiva, tal como la hemos venido definiendo a lo largo de este trabajo, a fin de formular algunas hipótesis y preguntas en torno a su constitución.

Si bien hemos ya argumentado, algunas de las condiciones del discurso educativo que dieron constitución a las DA en el seno de la educación especial a la luz de la producción subjetiva de la infancia anormal; mostrando algunas de los principales motores de su producción subjetiva, a través de las técnicas de individualización y normalización que se gestaron en la modernidad, ahora, es necesario avanzar en este planteamiento y profundizar en esta problematización del síntoma mediante un estudio clínico. Se trata entonces, fundamentalmente de la interrogación por el sujeto en el citado campo, con el propósito de ahondar en algunas de las determinaciones subjetivas que se ponen en juego en la constitución de estos "problemas".

Ahora bien, es muy importante destacar el hecho de que si bien se han hecho estudios de niños con dificultades educativas en la propia perspectiva del psicoanálisis, éstos se han centrado fundamentalmente en un interés clínico y muy pocos llegan a referirse a la situación educativa, la mayoría se ha ocupado de estos problemas en términos del propio niño y "su" problemática emocional, algunos ocasionalmente se llegan a referir a la relación educativa en términos de una relación transferencial lo que constituye un importante aporte para pensar la cuestión, sin embargo, en lo que se refiere a estudios psicoanalíticos que articulen los problemas educativos a los contextos más generales y discursos en que se inscriben prácticamente no existen. Excepcionalmente, autores como M. Mannoni lo han hecho incursionando en un análisis teórico de la problemática de la educación en términos de señalar los efectos de los discursos de adecuación sobre el niño, más sin embargo, no se han ocupado de analizar la producción subjetiva y especificidad del problema en la situación subjetiva del espacio educativo en lo que se refiere a las DA. Esta, creemos es una cuestión de gran trascendencia para poder empezar a interrogar un saber en su propio estatuto epistemológico, y tal vez es una condición necesaria para ubicar la posible contribución del psicoanálisis al campo educativo, ya que si se desconoce ese lugar en que se objetivan los problemas, nos situamos entonces ante... una lucha de posiciones teóricas en la búsqueda de demostraciones de conocimientos producidos en sus propias perspectivas.

Cabe destacar que al proponer estudiar las DA también como efecto del propio discurso educativo y en su propio ámbito de producción, (la escuela) tal vez se puede empezar a intentar hacer una ruptura con el discurso de la educación especial y los discursos humanistas que pugnan por la integración desconociendo quizá, que la exclusión educativa es una función social compleja que también se produce en y por la escuela y el discurso educativo de la modernidad.

Dadas estas consideraciones, partimos de la premisa de que el "no-aprendizaje"o más específicamente DA, se pueden formular como un síntoma en dos sentidos:

1) síntoma de la escuela, en tanto que surge de una falla en el saber educativo que es producido por la técnicas de individualización y regulación social , desde el que se opera con exclusión de las categorías de sujeto y subjetividad.

2) síntoma del sujeto en sentido psicoanalítico, en tanto que objetiva al sujeto definido por los avatares del lazo social constituyente del deseo, es decir, del discurso sobre el que se edifica todo proceso de constitución subjetiva.

Intentaremos analizar esta cuestión, basándonos en los siguientes supuestos:

• SUPUESTOS

Las DA son la expresión de las vicisitudes del proceso de estructuración subjetiva.

Las DA se producen subjetivamente en el discurso educativo como síntomas de un saber educativo des-subjetivado.

Las DA son una producción subjetiva que se constituyen en un orden simbólico a través de los discursos parental y del maestro como representante de la institución educativa en tanto no-constituido como significante Nombre-del-Padre.

Las DA tienen estructura de síntoma y su producción está ligada tanto al proceso de subjetivación, como al conflicto que se actualiza en la relación educativa vía el discurso de la institución.

• DE LA METODOLOGÍA.

De entrada, es necesario señalar que de acuerdo a la teoría de la subjetividad que definimos y con la que problematizamos el campo de las DA, nos vimos enfrentados desde el principio a un importante problema con la elección de la metodología, ya que al definir la subjetividad como lazo social, fue necesario crear un dispositivo que permitiera un acercamiento a la problemática subjetiva.

Al respecto cabe señalar que si bien contábamos con un psicodiagnóstico orientado psicoanalíticamente, renunciamos casi totalmente a éste por encontrarlo sumamente limitado para intentar dar respuesta a los supuestos de los que partimos. Esta cuestión, por su importancia y sus implicaciones, merece ser discutida ampliamente, y lo haremos en la última parte del trabajo.

Si partimos de que una problemática de ésta índole no pertenece sólo al sujeto, ¿cómo podemos abordar su análisis singular expresada por el síntoma en tanto que éste representa al sujeto?

Si partimos también de que el lenguaje no es solamente palabra, sino que es constitutivo de la estructura misma del sujeto, y que el inconciente está estructurado como un lenguaje, éste representa entonces el medio privilegiado para intentar hacer una aproximación al sujeto, con la peculiaridad que proponemos, de que tal aproximación incluya hasta donde sea posible la situación educativa y su análisis, porque como hemos sostenido por un lado, prácticamente no existen estudios que se aboquen a capturar el problema en su especificidad, y por otro, ésta pensamos es una condición necesaria para tensar un saber producido en otro ámbito; de tal suerte que la metodología del estudio estuvo orientada fundamentalmente a escuchar y analizar los discursos tanto del sujeto, como de aquellos que son constituyentes del sujeto, para desde ahí analizar la cuestión del síntoma.

En este sentido, el interés se centró en analizar el encadenamiento significativo (discurso) del que el sujeto es un efecto en la estructura, es decir tratamos en la medida de lo posible, de identificar la relación del sujeto con el significante, porque ante todo el sujeto es efecto de las prácticas discursivas. Es el discurso desde un punto de vista psicoanalítico y no lingüístico lo que define la especificidad de nuestro abordaje clínico, porque como señala Braustein *"el lenguaje es una función...Y el discurso es la forma superior que integra y organiza, desde su mayor complejidad, a las formas inferiores como los códigos o la articulación de imágenes...es la puesta en función de las estructuras de la lengua pero además está abierto al sentido..."* (op.cit.p. 93)

El discurso, piedra angular de la subjetividad es ante todo una estructura que excede a la palabra, porque como dice Lacan (1996): *...en realidad, puede subsistir muy bien sin palabras. Subsiste en ciertas relaciones fundamentales. Estas, literalmente, no pueden mantenerse sin el lenguaje. Mediante el instrumento del lenguaje se instaura cierto número de relaciones estables, en las que puede ciertamente inscribirse algo mucho más amplio, algo que va mucho más lejos que las enunciaciones efectivas. Estas no son necesarias para que nuestra conducta, eventualmente nuestros actos, se inscriban en el marco de ciertos enunciados primordiales* (pp. 10 y 11).

Así las preguntas centrales en torno a las que se organizó el abordaje clínico y su interpretación fueron:

¿quién habla? ¿desde dónde emite un discurso?, ¿cuál es el lugar que ocupa en la estructura subjetiva? ¿cuál es su función en la estructura subjetiva?. ¿hay un sujeto deseante desde el que se posibilite un acceso al aprendizaje?, ¿cuál es la función de la situación educativa en la producción del problema? ¿cuál es la función del síntoma en el discurso educativo?

Preguntas conductoras del análisis, cuyo sentido hemos sustentado anteriormente y que parten del principio fundamental, de que el niño y el espacio en que se halla, está estructurado por los otros. *"Es otro quien da al niño el sentimiento de que posee un lugar. El sentimiento que un individuo tiene de su lugar en el mundo está ligado igualmente a la forma en que su vida cuenta o no para alguien más, y cuenta para alguien sin haber tenido por ello que eclipsarse como sujeto (Mannoni, op.cit.p.71).*

Lacan lo expresa de manera inequívoca al señalar que:

"lo que el sujeto persigue como objeto es la demanda del Otro; lo que el sujeto demanda cuando intenta asir el objeto inasible de su deseo, es el objeto del Otro (Seminario 30, 1962.)

Desde esta perspectiva, creemos que la vía privilegiada para esto es la reconstrucción de la historia del sujeto, que es posible captar ante todo a través de su palabra tratando de entender como ésta se expresa por mediación de los discursos parentales en primera instancia y luego, a través su reencuentro en la institución educativa, posibilitado por el eco de las funciones y de los significantes fundadores de una relación educativa.

Así, quizá en la medida en que la función del maestro puede o no significarse como un Nombre del padre, es posible anudar la lógica de los discursos en la constitución del síntoma.

Se trata entonces de Estudios de casos, orientados por una escucha psicoanalítica, donde interesa adentrarnos en la medida de lo posible, en la situación en que tienen lugar las DA.

Desde ahí, entendemos la reconstrucción de la historia de los sujetos, como la búsqueda de ciertas relaciones fundamentales que dan cuenta de la constelación original en que se incluye el niño y que se funda primeramente -como dice Lacan- en la tradición familiar, por el relato de cierto número de rasgos que especifican la unión de los padres. Constelación original, que antecede el nacimiento del sujeto, su destino y que anuncia el propio mito del que surge el sujeto y su fantasmática. *"Si confiamos en la definición del mito como una cierta representación objetivada de un epos o de una gesta que expresa de modo imaginario las relaciones fundamentales características de cierto modo de ser humano en una época determinada; si lo comprendemos como la manifestación social latente o patente, virtual o realizada, plena o vaciada de su sentido, de ese modo del ser, es indudable que podemos volver a encontrar su función en la vivencia misma...(1966, p.40).*

Es necesario precisar que se trata simplemente de una mera aproximación al sujeto y a la producción de la DA, en tanto expresión de un discurso colectivo, en virtud de las limitaciones del dispositivo empleado. Porque el abordaje de estos casos, no se hizo sobre la base de una demanda de tratamiento analítico formulada por los padres, ni tampoco por los maestros, si bien ésta pudo surgir en algunos casos de los propios niños. Así, de antemano es necesario señalar, que no estamos en condiciones de proponer propiamente un estudio del sujeto del inconciente, ya que ello implicaría sin duda un trabajo propiamente analítico, que por otra parte no nos propusimos hacer dado que su pertinencia clínica, se justifica, solamente en términos de un estudio subjetivo en torno a un problema educativo.

A continuación detallamos las características metodológicas del estudio.

Se trabajó con tres niños. Dos niñas de segundo y un niño de tercer año de educación primaria de la misma escuela.

La inclusión de los niños en el estudio se hizo en base a los siguientes criterios:

1) Que fueran canalizados por sus maestros por considerar que requerían servicios de educación especial o bien por ser designados con "necesidades educativas especiales"

2) que estuvieran presentando dificultades en la adquisición y/o manejo de la lecto-escritura y de las matemáticas y adicionalmente dificultades en la consecución de tareas escolares, baja participación en clase y bajo rendimiento escolar.

La escuela donde se realizó el estudio, se localiza en una zona urbana industrial del municipio de Tlalnepantla, Edo. de México; el nivel de escolaridad de los padres es en promedio de primaria y la ocupación de éstos suele ser la de obreros o empleados. A su vez, las madres de familia suelen realizar trabajos domésticos, de pequeño comercio o bien se hallan dedicadas a labores de amas de casa.

La escuela se encuentra incorporada a la SEP., y cuenta con la estructura organizativo-administrativa que dicta esta instancia para las escuelas del estado.

El plantel cuenta con escasos recursos económicos para fines educativos tales como materiales didácticos y educativos en general, no obstante cuentan con un aula de computación y con material audiovisual.

En materia de servicios de educación especial, la escuela cuenta con el apoyo reciente de USAER (Unidad de servicios de apoyo para la educación regular). Dicho servicio cuenta con la colaboración de un psicólogo que atiende a siete escuelas de la zona y una pedagoga que labora en forma regular dentro de la institución dando servicios de apoyo directamente a los niños.

Previamente a la aparición de USAER que surge con la propuesta de integración educativa, la escuela contaba con CAS (Centro de atención a sobresalientes) que nunca fue utilizado para ese fin ya que más bien se trabajaba con niños con dificultades escolares diversas, especialmente de aprendizaje y el servicio de UPRE (Unidad de prevención para la reprobación escolar). Este servicio se hallaba destinado a aquellos niños con una alta probabilidad de reprobación y consistía en la asistencia de los propios niños a un centro de atención fuera del plantel escolar, una o dos veces por semana, cuestión que precisaba el compromiso de los padres de familia para llevarlos. El servicio de UPRE no contaba con la cobertura necesaria en función de las necesidades expresadas por la escuela. Asimismo, cabe mencionar que las autoridades del plantel formularon una demanda de ayuda psicológica a la UNAM Campus Iztacala en 1995, en la expresa intención de atención a estos problemas y dada la manifiesta preocupación por no rebasar el índice de reprobación aceptado por la SEP que es del 20 %. Dicha demanda se concretó en un servicio de apoyo psicopedagógico, realizado por estudiantes de la carrera de psicología de quinto y sexto semestre

en condiciones muy difíciles dado que no había "lugar" para el desempeño de las actividades, además de múltiples problemas que se suscitaron, tales como: diferencia de calendario escolar, presencia limitada en tiempo de los estudiantes, etc. haciendo prácticamente imposible la continuidad del servicio.

• DEL ESTUDIO CLÍNICO.

El estudio clínico se encaminó a la búsqueda de la significación del síntoma, sobre la base de la necesidad de tratar de entender aunque fuera en forma limitada, algo del lugar de éste en la articulación de los efectos de la demanda y el deseo, lo que implica necesariamente la recuperación de los discursos de los diversos agentes que dan cuenta de dicha articulación; es decir no se trata sólo del discurso del sujeto, sino también del de los otros significativos en tanto que la representación del sujeto se constituye fuera de él, en lo especular, *"en un espacio virtual que es el de la mirada del otro ...y por identificación con el otro (puesto que el sujeto se ve a sí mismo desde ese ojo ajeno)"* Braunstein, op.cit.p.114.

Dado este planteamiento, los recursos metodológicos utilizados fueron los siguientes:

- Entrevistas
- Visitas al aula
- Material clínico (juego, dibujos, dibujo de la familia y relatos)

ENTREVISTAS.

A PADRES.

La función de las entrevistas fue la de *reconstruir* la historia de vida de los sujetos, buscando reconocer su lugar en la constelación familiar e intentando rastrear los conflictos pasados y actuales, articulados a la problemática edípica. La característica principal de las entrevistas, fue que en ellas, se incorporó un modo particular de escucha, que permitiera conocer el discurso que da cuenta de la subjetividad. Es decir, nos referimos específicamente a la escucha psicoanalítica, que en este caso como señala Levy (1988), *"es de fundamental importancia escuchar más allá de la dificultad de aprendizaje específica, la verdad del sujeto en cuestión, la palabra emitida en el discurso del niño y de sus padres. Se trata de escuchar sin marcar, sin etiquetar así una supuesta verdad apresuradamente, dejar un espacio para que los significantes circulen y abrir una escucha hacia ellos"* (op.cit.p.51) Cabe destacar que diversos autores como Mannoni, Dolto, Bleichmar, Winnicot. entre muchos otros, sostienen que éste modo de escucha es privilegiado para adentrarnos en la cuestión subjetiva.

En este sentido, interesaba proponer algunas hipótesis acerca del significado del síntoma en y para la familia, así como la significación del niño para los padres.

A MAESTROS:

Las entrevistas con los maestros igualmente fueron abiertas, es decir, inicialmente se planteaba de modo general la consigna: "háblenos de lo que considere importante acerca del problema", de este modo ambiguo, no se indicaba ningún criterio a ser elegido o privilegiado por ellos, de tal suerte que podían referirse a lo que fuera.

De acuerdo con la propia ruta seguida por el maestro, se hacían algunas intervenciones propias de una entrevista de investigación. Sin embargo, en algunos momentos, se formularon algunas preguntas semidirigidas, que permitieran dar cuenta de los posibles significados atribuidos al problema o los problemas enunciados, Por ej. ¿A qué atribuye el problema? , ¿como se manifiesta?, ¿qué medidas se han tomado al respecto?, etc.

A NIÑOS:

Las entrevistas con los niños, siguieron en general, la misma tónica antes descrita, sin embargo, sí incluyeron algunas preguntas semidirigidas en torno a la situación del aula y al significado atribuido al síntoma, así como a la representación de dicho significado en la familia y en la escuela.

Todas las entrevistas con los padres y con los niños, se efectuaron en la propia escuela en un cubículo destinado a USAER, que fue facilitado para este efecto. En el caso específico de los maestros, fue casi siempre necesario hacerlas en las horas de recreo, o bien, durante las visitas al aula, ya que los éstos tenían dificultades de tiempo para su realización fuera del horario de trabajo.

VISITAS AL AULA.

Estas visitas se hicieron con la expresa intención de "observar" con una especie de "atención flotante" los acontecimientos que se pudieran producir en la relación maestro-niño, y de ser posible de los niños del grupo entre sí y con el niño en cuestión en particular, teniendo como eje rector de las observaciones, la demanda maestro-niño y viceversa así como el modo de responder a ésta.

EL MATERIAL CLÍNICO.

Dado que se trataba de capturar un discurso, era necesario intentar acceder al mundo fantasmático del niño, de tal suerte que recurrimos a algunos instrumentos clínicos privilegiados para ello, en términos de que pudieran permitir un cierto acceso a la subjetividad.

EL JUEGO.

En la medida que buscamos una aproximación al sujeto y éste como hemos dicho, está del lado de lo simbólico, el juego representa un valioso medio de acceder a la subjetividad.

Jugar plantea ante todo una relación al saber, es la posibilidad de la creación de un espacio "que no es de verdad", aunque revele a ésta. Así, el saber del niño está ubicado en relación al juego.

A través de la actividad lúdica, se ponen en marcha los recursos simbólicos del sujeto, se accede a una concatenación significativa que permite entender el lugar del niño frente a los deseos y las satisfacciones pulsionales de los padres, es como la propia escritura de la historia del niño y de su subjetividad. En esta posibilidad de jugar, la creatividad da cuenta de los recursos para la simbolización y de lo que Freud llamó la sublimación, como lo que puede situar al sujeto fuera de la relación sexual de los padres.

El juego permite una aproximación al mundo fantasmático de los niños y es revelador de la misma transferencia que el sujeto establece con los otros, misma que lo ha situado en un lugar y en una función particular en la estructura subjetiva. En una palabra: jugar es simbolizar el deseo.

La consigna fue: Puedes jugar a lo que tú quieras con todo el material que hay aquí.

Los materiales de juego fueron animales de la granja, feroces y prehistóricos, algunos insectos (moscas) y animales rastreros (ratones), soldados, cochecitos, algunos utensilios de cocina (olla, tazas, platos, un trastero) una pistola, hojas, plumones de colores, lápiz, tijeras y resistol.

EL DIBUJO DE LA FAMILIA.

El dibujo de la familia nos permitió tener un cierto acceso a la representación del niño de la organización y estructura de la familia y de las figuras más importantes para el niño, en términos de una posible identificación con ellas.

Esta prueba proyectiva fue utilizada de acuerdo con los lineamientos psicodiagnósticos clásicos, sin embargo para su interpretación seguimos otros criterios que estuvieran íntimamente relacionados con la cuestión subjetiva, de tal suerte que nos centramos en la búsqueda del lugar edípico del niño en la constelación familiar y en el análisis del tipo de respuestas a las preguntas complementarias a la prueba, en términos del análisis de los criterios adoptados por los niños para responder ya que éstos son reveladores del uso de la metáfora y la metonimia en el proceso de simbolización.

LOS RELATOS.

C.A.T.

Los relatos a través de esta prueba, constituyeron una fuente importante para acceder al discurso de los niños, ya que quizá por el propio diseño de los estímulos presentados en las láminas, éstos evocan aspectos de la problemática edípica y el mundo fantasmático del niño. Asimismo las producciones lingüísticas, son una vía de acceso para analizar la articulación significativa y la capacidad de simbolización, en términos de la posibilidad de crear historias, de analizar la construcción lógica en términos de historizar, lo que implica un uso de la temporalidad: presente, pasado y futuro.

La construcción del discurso en términos de su particular modo de encadenamiento significativo, y la **búsqueda de significantes que insisten** y que lo definen, fueron los criterios que privilegiamos en su uso e interpretación.

Toda la información recabada a través de los citados recursos metodológicos y clínicos, intentó la recuperación de las situaciones y discursos en que se inscribe el problema, mismos que a su vez permitieron ir reconstruyendo la descripción y análisis de los aspectos subjetivos más significativos de la problemática, cuestión que significó un recorte de la información recabada en términos de seleccionar aquellos aspectos que contuvieran toda referencia al niño y de éste en relación a sí mismo.

En lo que se refiere a la aplicación de los procedimientos, cabe señalar que éstos no respondieron a un orden fijo, ya que dependiendo de las circunstancias tanto personales, como de la escuela y de la asistencia de los padres a las citas que se les hizo, se procedía a su realización⁷.

La presentación de los casos intenta ir reconstruyendo y analizando directamente la información obtenida, tomando como punto de partida los datos de las entrevistas a las maestras de los niños y las visitas al aula para plantear así la situación educativa, la historia del "problema" hasta donde esto fue posible, el problema reportado tal como fue enunciado por la maestra, los intentos de solución que se citaron o que se pudieron advertir durante las visitas al aula y la objetivación de la dificultad de aprendizaje, que se hizo mediante una pequeña prueba diseñada por las propias maestras del plantel. De este modo, accedimos a abrir las preguntas-eje para efectuar el análisis del problema en términos de dos categorías de análisis: el sujeto y el síntoma. Para intentar dar respuesta a tales preguntas, recuperamos los discursos de los padres, de los maestros y de los niños, privilegiando en el análisis del caso el discurso de estos últimos hasta donde fue posible y procediendo entonces a la recuperación de los discursos de los otros.

⁷ Al final del documento se anexa parte del material clínico de cada caso.

PARTE III. ESTUDIOS DE CASOS.

CRISTINA Y EL MITO DE UN BORRADOR.

*...A mi mamá no le interesa que saque diez,
quiere que me saque 10 y 0...*

• LA SITUACIÓN EDUCATIVA.

Cristina es a los ocho años de edad, nombrada como una niña con necesidades educativas especiales. Distintivo sostenido por el enunciado **"no sabe nada"**, que casi inmediatamente anuncia en forma contundente su maestra, desde nuestra primer entrevista. Distintivo que parece comenzar a escribirse en una historia educativa que se inicia cuando Cristina reprueba el primer año de primaria; primera marca en la escuela que la designa como "especial", cuando la reprobación en cuestión aparece en la queja de la maestra como un poderoso testimonio de la "imposibilidad" de Cristina para aprender: **"ya pasó dos años en primero, y no sabe nada"**. Sin embargo, no es quizá este acontecimiento el primero que inscribe en su historia educativa, una cierta marca de la anormalidad, ya que según supimos, en el jardín de niños recibió durante dos años atención especial de CAPEP; donde le solicitaron a sus padres **"unos estudios de la cabeza"** y que a decir de la madre, nunca fueron realizados, porque al llevarla a ésta le dijeron que **"la niña estaba bien"**.

En su segundo primer año, se planteó que tenía problemas en Español y Matemáticas, presentando dificultades para aprender, pero también su maestra anterior nos dijo que era sumamente **agresiva con los niños, que tenía piojos, que era muy sucia y que tendía a "tomar objetos que no era suyos y llevárselos a su casa"**.

Nos enteramos también, de que su maestra de ese entonces llegó a concebir la idea de intentar "adoptarla" por que consideraba que los problemas de la niña venían de su situación familiar, cuestión interesante a pensar, en términos tanto de la demanda que Cristina formuló a esa maestra, como por lo que parece implicar de entrada, que las dificultades escolares eran significadas por esa maestra, sobre la base de una situación familiar, sin que mediara en lo absoluto algún tipo de pregunta y/o tentativa de explicación acerca de la situación que por así decirlo potenciaba "sus" problemas y actualizaba un conflicto en el espacio educativo.

Así, hasta la fecha, Cristina aprovecha con frecuencia la hora del recreo, para visitar a esa maestra con la que se fincó una fantasía de tutelaje. Fantasía que parece haberla significado en un lugar de imposibilidad, donde lo ajeno pareciera ser su lugar como sujeto, así como su función en el discurso sostenido por la escuela; ausencia que como veremos parece llevar el sello de la repetición.

De ese ciclo escolar queda un saldo rojo: la maestra sugiere que Cristina asista a una escuela de educación especial, (cosa que no ocurre, pero que fue dicha). A pesar de ello, y de que Cristina no alcanzó el nivel académico para pasar de año, se le promueve a segundo. ¿Porqué? *“porque ya había pasado dos años en primero”* nos dijo su maestra. ¿Se trata acaso de un cierto ejercicio de tutelaje, sostenido por la propia política escolar? o más bien de un intento fallido de tutelaje de la maestra?

En segundo año, la marca inscrita parece resurgir cuando su nueva maestra la evoca diciendo desde la primera entrevista, que **“el problema ya tiene historia”**, e incluso en tono de “denuncia”, se remite a un ejemplo de lo que ocurría con la niña en el ciclo anterior:

“en primero traía collares y decía que era bonita, es exhibicionista”; y en cuanto se anuncia la existencia de un nuevo servicio de educación especial para su escuela, a dos meses de que inicia el ciclo escolar, solicita a la dirección que Cristina asista a la Unidad para la Prevención de la Reprobación (UPRE), propuesta que tampoco se realiza por causas que ignoramos, ya que la maestra responsabilizó a la Dirección de no haberlo hecho.

Cinco meses después, a raíz de que la maestra manda a Cristina una semana y media a primer año con otra maestra, diciéndome *“la verdad se le mandó a primero como castigo, por no hacer nada”*, Cristina pasa a formar parte de la lista de alumnos con necesidades educativas especiales a cargo de USAER, la nueva modalidad de atención en educación especial, que en ese momento se inauguraba en su escuela.

• DEL PROBLEMA REPORTADO.

Los motivos explícitos de la maestra para esta derivación:

“no es capaz de leer, no toma dictados, no sabe la numeración ni del uno al diez y no puede realizar operaciones básicas de suma y resta”... “Cristina ya no quiere hacer nada”, “ni de copiar ni de elaborar por ella misma”. Agregó también, que ha presentado encopresis en el salón de clases, que es demasiado sucia, que se roba las cosas, que se lleva los libros de los niños, que imita a los adultos, que se pinta la boca y las uñas en el salón, *“es exhibicionista”*, y es rechazada por sus compañeros *“porque tiene piojos”*. Refirió también que es sumamente inquieta y que constantemente *“se rebela”* no contestando nada y no haciendo nada de trabajo.

Aparece así en la interpretación de la maestra un discurso manifiesto: el de “la rebeldía”. El problema se desplaza de un “no-aprende” a un “no-trabaja”, en el que toda posible explicación de la maestra conduce siempre a la falta de colaboración de los padres a quienes ella solía citar para... llamarles la atención”.

• LOS "INTENTOS" DE SOLUCIÓN.

Entre la primera y la segunda solicitud, observamos los "intentos de la maestra por... "disciplinar" a la niña: la hace responsable de la tiendita, diciendo que era *"una forma de hacerla sentir importante"*, o bien intenta seducirla (infantilizándola) según pude notar cuando en una de mis visitas al aula, le dice: *¿quien es la niña más bonita del salón?*, a lo que Cristina no respondió, solamente sonrió y asintió con la cabeza. La maestra dijo entonces: *"sí, eres la más bonita, enséñale tu foto a la maestra"*. (se refiere a mí).

También comentó, cuando hablamos de los intentos de solución, que al principio, le llevó un gel y un peine para peinarla, diciéndome que es porque *"nunca la peinan"*, práctica que abandonó argumentando que *"en vez de que a la mamá le diera pena, se encajó"*.

Cabe hacer notar, que por razones que discutiremos posteriormente, la medida fracasó sin que su maestra pudiera explicárselo, ya que tan solo unos días después acontece un episodio de encopresis en el salón de clases. En relación a esto, nos dice que ya había ocurrido en una ocasión: *"fue la etapa en que no me hablaba"*; posteriormente vino el cambio de grupo a primero.

Después, la maestra toma la "medida" de pedirle a la madre de Cristina que acudiera al salón de clases y permaneciera al lado de la niña durante toda la jornada escolar, para que la obligara a trabajar, medida que por cierto ya había sido adoptada por la maestra anterior y que se estaba convirtiendo en un lugar común con los niños difíciles en la escuela en general.

Del resultado de esta medida que duró una semana, en la que se hacían trabajos manuales para una festividad, la maestra dijo que *"Cristina se sintió la reina del mundo ahora que vino su mamá a ayudarme, se sintió importante y diferente y le pedía ayuda para otros niños"*, sin embargo unos días después, la madre se presentó para devolver una bolsa de una compañera que Cristina se había robado. También me informó que había observado a la niña con más detenimiento y dijo: *"como hoy no vino su mamá, no hizo nada; advertí que habla sola...ya ves, como está rechazada ahora le da por hablar sola"*.

La maestra comentó que cuando vinieron los psicólogos (se refiere a mis estudiantes de Iztacala que habían hecho una intervención el año anterior) *"ayudaron mucho a Cristina, después se sintió abandonada"*... Dijo que *"era más sociable, participativa, le motivaba salir con los muchachos, mejoró en la calidad de sus trabajos"*.

A comienzos del mes de Junio, las cosas se agravaron. La maestra sumamente alterada me reportó:

¡se robó las cosas del salón (un trapo, los plumones, unas tijeras), los niños se dieron cuenta y la acusaron!; revisé su bolsa y ahí estaban, me enojé mucho...entraba, salía, borraba, se dedicaba a pintarse las uñas con un plumón rojo, la boca también y se jalaba a Belén".

La maestra me dijo que hizo una "revisión minuciosa", misma que fue un evento público que incluyó hacerla quitarse hasta los zapatos. Ese mismo día durante el recreo fui a buscar a Cristina a su salón. Se encontraba rodeada por sus compañeros que le gritaban:
¡ya vete de aquí!, ¡ladrona!

Ella permaneció inmóvil recibiendo los insultos de los niños, quienes al verme entrar intentaron acusarla conmigo.

Al día siguiente, la maestra me informó que platicó con la maestra del hermano de Cristina quien le sugirió que se la mandara "*para ponerla en orden*", de tal suerte que Cristina fue nuevamente expulsada de su salón y concluyó el año escolar en otro grupo.

En ese momento comienza a intervenir USAER sin mucho éxito, ya que la maestra se niega a aceptar la presencia de un auxiliar dentro del aula; sin embargo, cabe hacer notar que cuando se inicia el trabajo en la llamada aula de apoyo, así como las entrevistas conmigo, Cristina empieza a manifestar algunos logros en la lectura y la escritura (Ver anexo). No obstante, su "nueva" maestra no los reconoce, diciéndome que "*es muy difícil que esta niña salga adelante con esos padres*".

Cristina es nuevamente reprobada y la historia se repite al siguiente año escolar, con la variante de que la nueva maestra, a quien Cristina roba cien pesos, decide correrla, y después por intervención de la directora, la admite con la condición de que su mamá permanezca con ella todo el día lo que resta del año escolar, argumentando además, cuando quisimos discutir con ella esa medida, que se hallaba sumamente resentida, porque ella fue la única maestra de toda la escuela que había aceptado el paquete y que se sentía traicionada por la niña, diciendo que ella no creía más en Cristina; y cuando le planteé que robar para esta niña tenía un sentido dentro de su problemática, que parecía que se trataba de un síntoma importante que ya se había presentado con anterioridad y que la atención psicoanalítica que en ese momento se había propuesto para la niña en la Clínica de Iztacala podría ayudar a entender y resolver el problema, se mostró renuente a aceptar discutir el asunto y señaló que "*robar no era una enfermedad*".

En ese lapso, que duró alrededor de dos meses, llama poderosamente la atención que la madre de Cristina que solía presentarse en la escuela sumamente desaliñada, por instrucciones de la maestra, se presenta limpia y arreglada y no opone la menor resistencia a la medida tomada, por el contrario a decir de la maestra de USAER, y según mi propia opinión también, parecía muy contenta al asistir diariamente a la escuela con su hija. No vuelve a aparecer ninguna queja de la maestra, ni tampoco reportó avances en el aprendizaje de la niña, simplemente da la impresión de que no se volvió a ocupar de ella.

• OBJETIVACIÓN DE LA DIFICULTAD DE APRENDIZAJE.

Se corroboró, que efectivamente Cristina no leía, ni tampoco escribía un dictado de palabras simples, que tan sólo conocía aisladamente algunas letras del alfabeto, y confundía letras mayúsculas y minúsculas. Encontramos también que no sumaba ni restaba y que al "intentarlo" lo hacía comenzando de izquierda a derecha.

Así, por ejemplo, en una resta: 7-2 puso por resultado 489, donde no sólo llama la atención el resultado, sino sobre todo lo que podría a primera vista ser interpretado como "nula preocupación" por responder a la tarea propuesta, se comportaba tal como si se tratara de un juego de adivinanzas, ya que en todo momento se mostraba sumamente sonriente y lo realizaba en forma inmediata. Advertí también, que era capaz de escribir en un dictado los números del 1 y al 8 y que podía escribir su nombre, pero frecuentemente escribía "Cristan".

También pude constatar en las visitas al salón de clases, que Cristina no seguía en lo absoluto las reglas del trabajo en el aula dictadas por la maestra y que ella calificaba como rebeldía. En una ocasión por poner un ejemplo de esto, la maestra hizo un dictado dando la indicación de no copiar y de no dejarse copiar, a lo que Cristina que se hallaba sentada sola en la última banca de la fila, respondió abriendo su cuaderno e inclinándose hacia adelante para copiarle al compañero de adelante que se cuidaba de no dejarse copiar; pasándose entonces directamente al lugar de adelante para copiar "sin reparo" alguno a su compañero, tal como si no hubiera escuchado la instrucción dada por su maestra.

En todo momento, tenía la impresión de que ella no poseía el código escolar que presupone que la maestra posee una autoridad que todos los alumnos están convocados a acatar y que sin embargo, no parecía convocar a Cristina.

Ante esta situación, nos preguntamos:

¿Quién es Cristina? ¿quién habla? ¿su no-aprendizaje puede ser interpretado como un problema?, de ser así, ¿porqué? y más aún ¿para quién?.

Si partimos de que una problemática de ésta índole, no pertenece sólo al sujeto, ¿cómo podemos abordar su análisis singular expresado por el síntoma en tanto que éste representa al sujeto?

Más aún, ¿podemos estatuir la DA presentada por Cristina como síntoma?, de ser así, ¿de qué o de quien es éste? También, si como hemos sostenido, el sujeto se constituye en el campo del Otro, ¿qué significantes se ponen en juego en la producción de "su" problema?, ¿en torno a que discursos se da la producción subjetiva de las DA manifestadas por Cristina?.

Para intentar contestar en alguna medida a estas preguntas, trataremos de analizar algunos de los principales discursos: de Cristina y en torno a ella para intentar capturar por principio la forma en que se ha significado el problema en cuestión; y así poder después, apoyándonos en el material clínico que a lo largo del proceso pudimos recabar, analizar el caso.

Cristina es la primera hija de una familia conformada por el padre de 34 años, la madre de 37 y tres hermanos: Jesús de siete años, que cursa el primer año de primaria y que también es reprobador, Pedro de dos años y medio y Manuela de siete meses.

La familia vive con los abuelos paternos porque a decir de la madre, su esposo así lo quiere y no tanto por razones económicas y tan sólo disponen de dos habitaciones, en una de ellas duermen todos juntos. El padre es radiotécnico y la madre es ama de casa.

El padre estudió hasta sexto año de primaria, mientras que la madre llegó hasta primero de secundaria.

A continuación se reproducen parte de los enunciados que se produjeron en las entrevistas sostenidas con ellos, con Cristina y con su maestra.

EL DISCURSO DEL PADRE:

Cuando cité por primera vez al padre de la niña, le planteé que la maestra la había remitido a una valoración conmigo y le pedí su autorización para hacer el estudio, él simplemente asintió con la cabeza y entonces procedí a preguntarle ¿cómo veía él el problema de la niña y a que lo atribuía?. Sonrió y ésta fue su respuesta:

"Si la niña va mal en la escuela, es porque los maestros ya no tienen paciencia de enseñar como en años anteriores. Para mí, la niña no tiene ningún tipo de problema ya que a su edad, es natural que solo quiera dedicarse a jugar... Los maestros son unos groseros, son personas que algunas veces vienen enojadas y se desquitan con los niños, gritándoles. Los maestros son quienes deben enseñar a los niños y no los padres, ya que por algo reciben un sueldo"..., en Preprimaria, Cristina iba muy bien y sacaba nueve y diez, y empezó a fallar cuando entró a la primaria. *"Yo reconozco que los maestros sí saben, pero no les interesa enseñar... y si mi hija no logra pasar de año, o no quiere seguir estudiando, ya no volveré a inscribirla, ya que al fin que ella es mujer y la van a mantener cuando se case"*.

"Yo recuerdo que por terminar las tareas que los maestros me dejaban en clase, ya no me daba tiempo de jugar, ya que cuando terminaba, llegaba la hora de la salida y eso es muy injusto, por lo que comprendo el deseo de Cristina por jugar y no trabajar en las horas de clases".

Yo no tengo tiempo de trabajar y ayudar a Cristina al mismo tiempo".

"Para mí, lo más importante es que mi hijo estudie ya que él va a mantener y la niña no, ella va para que la mantengan... Por eso, no dejo trabajar a mi esposa ya que para eso yo soy el hombre de la casa, y aunque modestamente, la mantengo, además de que toda mujer que trabaja es canija y andan con uno y otro".

"Casi no les pego a mis hijos, y cuando lo hago es con un alambre, pero lo hago quedito. Cuando supe que mi esposa le quemó la mano a Cristina, la regañé y le dije que ella debía cuidar a mis hijos y desde entonces no ha vuelto a quemar a la niña".

En otra entrevista posterior al incidente del robo, y de la medida tomada en relación a exigir la presencia de la madre en el salón, el padre de Cristina me habló de sus antecedentes educativos, manifestando que su padre que era analfabeta nunca apoyó para los estudios, e inmediatamente después se apresuró a decir:

No aprenden porque salieron - se refiere a sus hijos- a la familia de ella, que es medio tontilla.

EL DISCURSO DE LA MADRE:

En las entrevistas sostenidas con la mamá de Cristina, noté que ésta se mostraba siempre a la espera de alguna pregunta, y sin manifestar nada por sí misma, mas aún, nunca formuló alguna pregunta en relación al estudio o a los problemas que ella misma planteaba durante las entrevistas; sin embargo siempre acudió a las citas. Las entrevistas comenzaron con la pregunta ¿qué está pasando con Cristina? . Veamos algunas de las cosas que dijo.

" Si sabe las letras, pero a veces es puro juego. No sé porqué no aprende. En el kinder me mandaron a que le hiciera un estudio de la cabeza, pero no se lo hicieron porque estaba bien".

Se queda en blanco porque no me responde nada. También tengo otro niño, pero él sí sabe contar, las multiplicaciones pero lo que le confunde son los números. No sé porque no le entran las letras, porque Jesús sí sabe leer, deletreando pero Cristina nada.

Cristina es muy juguetona, le gusta mucho cantar y las canciones se las graba muy bien.

Yo la he querido meter a un grupo de esos de Solidaridad, pero su papá no quiere, dice que es una burra.

Su papá le pregunta: ¿quieres ir o no a la escuela ?, pero ponte a pensar que el día de mañana te va a hacer mucha falta.

En mi familia todos mis hermanos y yo estudiamos hasta la secundaria, menos yo, ya ve me casé y con los niños y él no me deja trabajar.

Así, yo de que acabé mis estudios, estudié juguetería y mi mamá vendía los juguetes, porque mis padres eran comerciantes; con eso ayudaba a mi mamá a hacer juguetes. También sé tejer, para coser también, así que yo no gasto. Yo le hago disfraces, me ensayé con mi hermana la más chica; como a mi mamá se le fue la leche...y la tenía limpiecita, era como mi hija .

No sé porque Cristina es así, una vez le pegué, ¿no ve que tiene marcado? , sólo gritándole capta, así a mi hermana le tenía que gritar, porque sí es muy rebelde.

Eramos diez y una ya falleció de diabetes. Yo le digo a Cristina: "ponte a lavar los trastes, ya me cansé, vas a ser mi sirvienta, eso es lo que tú quieres, tu crees que yo no me canso.

En mi familia todos mis hermanos y yo estudiamos hasta la secundaria, menos yo y ya ve, me casé y con los niños y él no me deja trabajar.

¿PORQUÉ NO TERMINÓ LA SECUNDARIA?

Es que una maestra me pegó en la cabeza con un borrador, porque estaba buscando un país y no lo encontraba, y hasta me hospitalizaron, después de eso ya no pude y no se me grababa nada . A lo mejor eso se le quedó a la niña.

A lo mejor es que dice el doctor que uno no se desarrolló ...porque uno era bien menso. a mi esposo tampoco se le grababa nada, él estudió hasta sexto, pero que yo me acuerde nunca reprobé.

Quién sabe porqué no se le grabe nada... Una niña deseada, nunca le pegamos, me casé a los veintiocho y a los veintinueve tuve a Cristina.

Mi esposo dice que soy una niña boba, porque siempre lloro... Cristina iba a cumplir cuatro años cuando las metimos a una escuela de paga, estuvo dos años en el kinder y la mandaron a CAPEP. Cuando me quitaron el dispositivo, les pegaba mucho a mis hijos. La niña era agresiva, más con los niños.

Las canciones sí se las aprende y se pone a bailar y yo le digo: es que tú eres bien floja, la niña ya estaba curtida entre tantos golpes que le daba su papá, porque a veces es muy rebelde.

Hace un relato confuso -que no pude reproducir porque el sujeto gramatical se pierde frecuentemente en la enunciación- en el que me dice que su esposo la engañó con su hermana cuando murió su mamá, diciendo que también fue culpa de su hermana y que por eso no lo pudo dejar, sin embargo al final de las entrevistas, me entré de que esta situación volvió a presentarse recientemente y que continúa hasta la fecha.

¿CÓMO CAMBIO SU VIDA LA LLEGADA DE CRISTINA?

Llora y dice: **Es que los hijos sí duelen, aunque me diga mi esposo que soy una loca, yo jugaba con ella, era como si jugara yo a la muñequita, siempre la tenía muy limpia.**

DE LO PIOJOS DICE:

pero sólo ella tiene, ha de ser su humor, o a lo mejor es de una vez que se la llevó su tía que perdió a una hija que se parece a Cristina.

Su papá le pega mucho, ha de ser porque me dejo. No sé porqué a veces no quiere a mi hija.

CRISTINA.

¿Qué dice Cristina acerca de su dificultad para aprender?

Vemos que el discurso de los padres aparece en Cristina cuando me dice: "si la maestra quiere que aprenda, que me preste los libros" o cuando refiriéndose a lo que sus papás piensan de su maestra: "que casi me ayude bien, que la maestra haga bien las cosas para que no haga travesuras". O cuando se refiere a lo que sus padres piensan de la escuela y dice: "un poco bien y un poco mal", pero ahí aparece un argumento por demás interesante cuando agrega: *Es que de repente...había una vez mi papá me contaba un cuento. Mi abuelita no fue a la escuela, todos los tíos míos fueron. ¿Qué nos quiere decir cuando evoca esto?, La abuela paterna según nos dijo el padre, es analfabeta. ¿Porque aparece esto frente a la pregunta de qué piensan sus papás de la escuela?. También llama la atención que al preguntarle a Cristina ¿qué piensan sus papás de lo que le pasa en la escuela?, nos diga: *Muchas cosas, que no me han dicho nada, que nomás me portó mal, o cuando le pregunté qué de las cosas que ellos le piden, era lo más importante : ..."que no me haga nada"**

Más significativa aún resulta su palabra, cuando al preguntarle porqué no había querido venir unos días a la escuela, me respondió: *"si quise venir pero mi papá me dijo que no viniera a esta escuela...para que él ya no gastara tanto dinero..a mi hermano le dijo que si reprueba le va a pegar y a mí no me dijo nada"*.

Cuando le pregunté que ¿porqué le ha costado trabajo la escuela, respondió: *"porque a mi mamá no le interesa que saque diez, quiere que me saque diez y cero, no cero no. Le pregunté ¿y tu papá que dice? : él no me va a decir nada porque él no me metió, la que me metió a fuerzas fue mi mamá"*; a la pregunta que le formule ¿a que crees que se deban las dificultades que tienes en la escuela, dijo: *"yo lo que he tenido es más mejor que mas loquitos, mejor que los niños más loquitos; también Viridiana reprobó y Mario y Belén"*.

EL DISCURSO DE LA MAESTRA.

Este discurso fue captado a lo largo de las diversas entrevistas que tuve con la maestra en el propio salón, en el recreo y muy ocasionalmente en el cubículo de USAER. Llama la atención que toda referencia a la niña adoptaba la forma de una denuncia que quizá es el testimonio de una frustración ante sus intentos por solucionar el problema. Cabe destacar que la maestra se mostró siempre sumamente dispuesta a hablar de la niña.

Estuvo semana y media en primero, a ver si quería trabajar; la maestra de primero ya la regresó y lo que todos decimos: ¡nada más problemas en los grupos!

En primero traje collares y decía que es bonita, es exhibicionista, nadie la quiere, pero es que tiene demasiados piojos, hay rechazo, ¡pobrecita!

Los niños saben hasta el cien y ella ni del uno al diez.

en un examen se calificó ella sola y puso cero en vez de cero...Claro es astuta porque les copia a los demás, ¡para eso sí es inteligente! Son muy astutos y nos han engañado.

Es un problema de llamar la atención. No creo que esté débil mental ni nada por el estilo, siento que esto es un descuido familiar muy grande. Anda feliz, es feliz porque todos la conozcan. Ya le hablé de que hay que estudiar en la vida, que ¿qué va a hacer?, ¿trapear pisos?.

A tercero yo no la puedo pasar, yo no la estoy rechazando, no quiero que se vaya de mi salón, que eso quede bien claro.

Se pierden muchas cosas y se las hemos encontrado a Cristina en su mochila. Cristina echa a perder a otros porque tiene mucho jale con otros. Los psicólogos la subieron mucho de autoestima, yo no la estoy rechazando, el problema es que si no la ayudamos, va a reprobar y si reprobamos más del veinte por ciento, eres una mala maestra. Yo tengo que avisar en la dirección.

ACERCA DE LA ENCOPRESIS EN EL AULA:

¿Qué hizo?

La dejó sola en el salón y saqué a todo el grupo.

Los psicólogos la subieron mucho de auto-estima...yo no la estoy rechazando, no quiero que se vaya de mi salón, que eso quede bien claro.

- **DEL MATERIAL CLÍNICO.**

EL EDIPO: UN NO LUGAR.

EL JUEGO.

A pesar de que Cristina siempre estaba muy dispuesta a hablar conmigo e inclusive solía esperar mi llegada en la puerta de la escuela, o preguntarme qué día iba a regresar, cuando iniciamos la sesión de juego, se mostró muy seria a partir de la consigna y prácticamente no habló, pese a que esto lo hacía siempre sin dificultad. Parecía desconcertada, y volteaba a verme continuamente como en espera de una instrucción.

Cristina mostró una importante dificultad para jugar ya que la actividad lúdica desarrollada no parecía ajustarse a un plan .

Su "juego" que se efectuó en ausencia total de verbalizaciones, mostró carecer de núcleos organizativos que permitieran vehiculizar fantasías, observándose una actividad estereotipada y perseverante caracterizada por distribuir sin lógica aparente todos los objetos. Parece tratarse más bien de un juego de pura descarga pulsional en el que se muestra limitada la capacidad de simbolización.

Cristina no fue capaz de jugar. En lo que podría llamarse su intento de juego, nos muestra una problemática, que pensamos revela un conflicto referido a su lugar en el espacio familiar. Su juego se caracteriza por una insistente movilización de los juguetes, como si continuamente buscara un lugar para colocarlos, sin encontrarlo, así parece cuando advertimos que todos son movilizados de un lugar a otro. Tantea lugares que no se sostienen ni un solo momento, quizá como no parece poderse sostener ella tampoco en el espacio escolar cuando es continuamente cambiada de maestra.

Llama la atención, el hecho de que los juguetes aparecen indiferenciados en su uso, dando la impresión de que existe (en términos cognoscitivos) una falta de adecuación entre el *significante-significado* cuando éstos no responden en el juego a sus atributos; sin embargo, hay un núcleo temático en su esbozo de juego: *COMER-SER COMIDO*. Lo que quizá podría sugerir fantasías de devoración; sin embargo, no se trata de un juego propiamente dicho con un despliegue fantasmático en torno a un tema, lo que sugiere una falla en el proceso de simbolización, que hace pensar que de la misma manera que se expresa para "jugar", lo hace también para "aprender".

EL DIBUJO DE LA FAMILIA:

En el dibujo ella no se incluye y tampoco a sus hermanos, tal como si hubiera una falta de registro al menos en lo imaginario, de un lugar como sujeto en la vida de los padres, (secundariamente plantearía una rivalidad con sus tres hermanos). En cuanto al dibujo del padre, es

notorio el hecho de que tal figura es de menor tamaño que las demás, lo que puede ser interpretado como un indicio de que es con la madre con la que parece poseer una importante identificación.

Por otra parte, la inclusión de miembros de la familia ampliada, puede sugerir la expresión de una falta de lugar generacional como hija en la constelación familiar.

En lo que se refiere a las preguntas complementarias a la prueba, llama la atención que el criterio principal que la guía para designar a los miembros de la familia sea, el de las adquisiciones, siendo el más feliz el que más tiene. También resulta significativo el enlace como relación causal que hace entre "los menos buenos" y ella misma, ya que éstos son desde su punto de vista, los personajes que más la quieren.

La ausencia de ella en el dibujo hace pensar también en una significativa falla narcisística.

LOS RELATOS: UN DISCURSO METONIMICO.

C.A.T.

"Historias" que muestran dificultad para construir "unidades coherentes" con un principio, un desarrollo y un fin; presentando contenidos concretos, en los que no se advierte una secuencia lógica ni una temporalidad en términos de dar un pasado, presente o futuro a las "historias".

Asimismo, aparecen omisiones (láminas 1, 4, 5 y 8); adiciones (láminas 3, 5, 6 y 9) y distorsiones (2, 3, 4, 5, 6, 8 y 9) que se suelen interpretar en términos psicodiagnósticos como una "inadecuación perceptiva y aperceptiva".

Por otro lado, la capacidad creativa propia del proceso secundario, es limitada, observándose que no produce un argumento, ya que no parece haber el recurso para manejar los conflictos a través de la fantasía; mostrando necesidades muy primarias en sus vínculos parentales, en los que se proyecta la necesidad de ser incluida y de ocupar un lugar en la constelación familiar (lámina 1) y en donde la relación edípica aparece confusa por indiferenciación de los roles niño-adulto, que muestra que los personajes no están sexuados accediendo a la diferenciación sexual y que los hijos no parecen ocupar un lugar generacional distinto del de los padres.

EL DIBUJO.

Cristina se dibuja a sí misma tres veces . Llama poderosamente la atención el hecho de que dibuja figuras bonitas, en las que se denota mayor énfasis en el pelo y los accesorios para adornarlo (grandes moños); cuestión por demás significativa en esta niña tan señalada y rechazada en la escuela por tener piojos

Entre los principales núcleos temáticos verbalizados a propósito de sus dibujos, están: tener hijos, nietos y dar de comer. Con ello, pareciera en parte mostrar su identificación con la madre, pero también algo de su demanda de "tener" Asimismo, remite a pensar lo que parecen ser significantes del discurso del padre en su categoría de mujer, que difícilmente podrían estatuirse propiamente como el Ideal del yo, dada la dificultad en su relación con el padre.

ANÁLISIS

EL SUJETO.

Para empezar nos preguntamos: **¿hay un sujeto deseante desde el que se posibilite un acceso al aprendizaje?**

Primera pregunta obligada para intentar responder a las interrogantes formuladas, a la que intentaremos definir como cursor del análisis del caso, y a la que para responder nos vemos precisados a hacer un cierto rodeo.

Si bien partimos de que los discursos de los padres, o de la maestra son imprescindibles para responder a esta pregunta, éstos no bastan sino como para hacer una mera objetivación psicológica del problema. Trascender de ser posible este plano, implica que estos discursos adquieran sentido sólo en la medida en que resuenan en "el discurso de Cristina", al que buscaremos en todo momento remitimos primero. Este parece ir más allá de las palabras. Se trata de una estructura de relaciones que insisten, que se repiten incesantemente, se trata de actos que llevan el sello de la repetición y que terminan siempre situándola inexorablemente en un lugar de rechazo, de exclusión y hasta de desprecio frente a los otros; robar quizá es el mejor ejemplo de ello.

En ese acto, cuyos efectos nunca pasan desapercibidos para Cristina, ésta muestra quizá un síntoma que la representaría como sujeto, pero como sujeto "en-falta" (en lo real y no en lo simbólico), tal como se presenta el discurso de la madre. ¿Acaso se trata de un mismo discurso?.

En ese discurso que parece indiferenciado del de la madre, Cristina al igual que la madre pareciera que se ofrece al otro como objeto de goce, lo que significa que la palabra no tiene cabida (no se articula) y se impone algo del orden de lo real, donde el desprecio del otro se halla como erotizado. Así, quizá pueden analogarse los dichos de la madre respecto del maltrato de su esposo y sus suegros hacia ella, con el rechazo de los niños y maestras hacia Cristina .

Ahora bien, como advertimos Cristina enuncia en múltiples ocasiones en el material clínico que presentamos, la carencia, la "necesidad de tener", de adquirir, de ser alimentada, (CAT, juego, dibujo de la familia), siendo esos los significantes que insistieron a lo largo de todo el proceso "diagnóstico". Si quisiéramos encontrar una palabra que lo ilustre, ésta sería "dame", ¿será acaso que robando opera un fantasma de completud? . En una palabra se ofrece inicialmente siempre a los otros "carente", vemos algunos ejemplos de esto, cuando nos dice *"la maestra me dijo que me iba a dar una ropa de su hija porque ya no le cabía"*, o cuando en una ocasión al llegar yo a la escuela me pide una torta a pesar de que pude comprobar que ya había comido abundantemente, o también cuando dice que *cuando se saque un diez una señora le va a dar un regalo*, o cuando en el dibujo de la familia sigue el criterio de tener cosas materiales como signo de ser feliz, o también en las historias del CAT por ejemplo, en el que muestra insistentemente el tema de la carencia y de las adquisiciones que parecen siempre dirigidas a la madre. Como si hubiera la fantasía de una madre que alimente, tal como se pone de manifiesto en la primera historia de esta prueba.

A su vez la madre se presenta de igual forma: como sujeto "en falta" en la medida en que ella no ha tenido la posibilidad de nada ya que todo en su vida se ha truncado: estudiar, trabajar, ser hija, (por ejemplo.)

Por cierto que la maestra también advierte algo de esto cuando nos dice que cuando habla con la madre, ésta "se queda en blanco igual que Cristina".

Primera línea de "identificación madre-hija", que nos lleva a preguntarnos por la situación edípica en Cristina, en términos de su lugar y de su función en la estructura subjetiva.

Cristina en su discurso y en el material clínico, nos da algunas pistas de ello. Un no-lugar como sujeto en la vida de los padres parece definirla como se aprecia en el dibujo de la familia al no incluirse, o bien en el CAT en donde se muestra que los personajes no están sexuados y donde los hijos no parecen ocupar un lugar generacional distinto del de los padres; también en la hora de juego cuando aparece en el tanteo incesante de lugares para los objetos, lo que parece la expresión de un no-lugar.

Así, Cristina que como veíamos anteriormente, aparece frecuentemente como identificada con la madre, nos indica que el padre no parece nombrarla como otra diferente a la madre, ya que hay que recordar que el padre remite toda posible explicación de los problemas de la niña a que es igual a la madre, que salió a la familia de su mujer que a su decir "es medio tontilla". Cristina parece denotar ese no-lugar en la vida del padre cuando nos dice que su papá le dice que no vaya a la escuela para que así él no gaste, o cuando plantea (como una queja) que a su hermano le dijo que "si reprobaba lo iba a castigar y a ella no le dijo nada", o cuando se apresura a afirmar categóricamente (con enojo) que "él no puede decirle nada porque fue su mamá la que la metió a fuerzas a la escuela". Lo que por supuesto anuncia también una importante falla en la narcisización de esta niña.

Así, por momentos pensamos que Cristina no estaría precisamente identificada con la madre, sino más bien indiferenciada de ésta por lo que parece ser una falla en la constitución de la metáfora paterna, que no parece romper esa relación para asegurar su acceso al orden simbólico; y quizá robando parece hacer como un intento fallido por tener, ¿tener qué?, no los objetos materiales propiamente hablando, sino más bien algo con significación fálica (cabe recordar que lo que más roba es dinero) que en la medida en que parece hallarse identificada con la falta de la madre, intentaría con eso completarla imaginariamente al colocarse como su falo y que nos recuerda que el fantasma es el cursor del deseo. En este caso realizando en el fantasma el deseo del Otro. Una frase de la madre refiriéndose al padre, resuena a este respecto: *No sé por qué a veces no quiere a MI hija.*

En este contexto, Cristina manifiesta un discurso fuera-de-la ley que significa que no ha podido acceder a la castración simbólica y que se caracteriza por un trastocamiento tanto de la función intelectual, como de la función social que se expresa en no aprender, robar y por acabar tarde o temprano, ofreciéndose al otro como objeto de goce. El peso de los enunciados que los otros formulan en torno a ella, lo reencontramos también como un eco en lo dicho por la maestra, cuando Cristina se presenta como efecto de los significantes no-aprende, no-trabaja., enunciados que sugieren que no-es. ¿No-es qué?: sujeto para nadie.

Por un lado, el padre no la diferencia de la madre, ésta a la vez es nombrada por él como una loca, una tonta, etc., la que a su vez la designa como una muñequita para jugar. Por otro, la maestra apela incesantemente a un sujeto racional, cuando a cada acto o dicho de la niña, adjudica una *intencionalidad y una suerte de voluntad como motor para hacer las tareas escolares*, que en su perspectiva Cristina está llamada a cumplir y que en verdad está muy lejos de poseer.

Así, quizá la pregunta inicial que formulamos puede empezar a ser respondida tentativamente, diciendo que, ante todo parece tratarse de un sujeto del enunciado más que del sujeto de la enunciación que es propiamente hablando el sujeto deseante, condición para acceder entonces al deseo de saber.

Sin enigma no hay conocimiento posible y Cristina se encuentra dada la des-subjetivación de la que continuamente es efecto, prácticamente imposibilitada para formular significantes enigmáticos que hagan circular el deseo de saber. Porque además, no hay que dejar de lado, que el tema de la *sexualidad emerge con el exhibicionismo*, en el material clínico y en las entrevistas, lo que nos llevó a sospechar de la posibilidad de un abuso sexual, que efectivamente la madre nos confirmó. Se trataba de un primo de catorce años y fue descubierto por el padre, que lo corrió de la casa. Al respecto cabe hacer notar que la madre reportó que cuando habló con la niña, y le pregunto qué le hicieron, ésta le dijo *"me hizo lo mismo que te hace a ti mi papá"*

Si Cristina no ha podido resolver el enigma de los mensajes que le vienen del Otro, en tanto que se halla situada en la sexualidad de los padres, se producen problemas en su capacidad de simbolización y ahí el aprendizaje no es posible, ¿porqué? porque éste parece estar interdicto por el padre, y a su vez frustrado en la madre.

El padre de Cristina parece ser hablado desde un discurso machista por las frases armadas que expresa: *"la mujer no debe de trabajar, porque toda mujer que trabaja es canija"*, etc.

En ese discurso, encontramos una ambivalencia respecto a si Cristina debe o no ir a la escuela y aprender, que para él se define en términos de su categoría de mujer. Se instala por lo tanto una orden y una contraorden, cuando él le pregunta *¿quieres ir o no a la escuela?*

Aparece también en su discurso, la cabeza como representación de lo misterioso cuando dice que los piojos, son resultado de la maldición dejada por un muerto, pero se trata de presentar como el padre que posee la ley cuando dice que todos en su familia los tienen menos él.

Este padre que tuvo a su vez también, un padre analfabeta y del que dice que *"fue canijo y para los estudios no apoyó"*, aparece más como un sujeto del enunciado que como alguien que como sujeto pueda hacerse cargo de *instaurar una ley*. Basta recordar que a la fecha, no ha abandonado la casa de sus padres, pese a las condiciones tan precarias en que vive la familia nuclear, y a la continua queja de su mujer a ese respecto, ya que todos cohabitan en un solo cuarto.

Así, Cristina recibe un doble mensaje: **aprende, pero no aprendas**

Ahí Cristina no puede acceder al deseo de la maestra, de ser educable, de aprender, de ser limpia porque sólo rompiendo con el mensaje del padre vía la madre podría acceder a esa posibilidad.

Cristina se ve atrapada en el deseo de la madre y el de aquel que ha sido puesto en ella por la vía de los mensajes del padre, en tanto referente de la ley, porque como dice P. Aulagnier (1993):

"...si de acuerdo con la expresión de Lacan la madre es el primer representante del Otro en la escena de lo real, el padre, en esta misma escena, es el primer representante de los otros o del discurso de los otros (del discurso del conjunto)...En contraposición al encuentro con la madre, lo que constituye el rasgo específico y diferencial del encuentro con el padre reside en que no se produce en el registro de la necesidad; es por ello sin duda, que el padre es el que abre la primera brecha en la colusión original que hacía indisociables la satisfacción de la necesidad del cuerpo y la satisfacción de la "necesidad" libidinal (1993, p.150)

Así, pensamos que es posible que Cristina esté actuando el deseo del padre, (vía la madre) mismo que parece aludir a los enunciados identificados con la categoría de mujer que ha expresado y que la madre pareciera imaginariamente querer efectuar. Cristina no representaría, dado el mensaje invertido que le lanza, la suposición de una rivalidad directa con él.

EL SÍNTOMA

El síntoma significa desde que Freud lo demostró una lucha entre el deseo y la defensa. Y Lacan subrayó que éste puede tener el valor de un mensaje que se dirige al Otro, y así Cristina, transgrediendo toda legalidad y con su propio ser "dando la espalda al tipo de la inteligencia" que se espera en un orden impuesto, quizá le dirigió su mensaje a la maestra, y se defendió de lo que ella le ofrecía hasta con su caca y así puso su propio ser al servicio de la defensa.

Así es como podríamos empezar a leer su rechazo a lo que la maestra le ofrecía, invirtiendo todo su ser en no aprender nada, como una especie de anorexia escolar.

"Muchos de los problemas de aprendizaje no constituyen en realidad más que la manifestación de este aprender nada, estrategia que protege el deseo amenazado de desaparecer bajo el beso de todo aquello con que el educador, sin saberlo pretende atiborrar" (Gerber, op.cit.p.73).

En ese contexto, pareciera que Cristina formula una demanda al Otro, que como toda demanda no es otra cosa que una demanda de amor, pero aceptar entrar a un orden, a una legalidad que no ha sido preescrita para ella, no es posible, y ahí su demanda no pudo ser comprendida. Por eso, ella "se defiende" trastocando y negando de parte a parte esa legalidad que parece desear pero no al precio de desaparecer, porque esa legalidad no es la suya. Así lo expresa no haciéndole el menor caso a la maestra o cuando dice: *"si la maestra quiere que aprenda, entonces que me preste los libros"*

Se encuentra por así decirlo, como flotando y hundiéndose al mismo tiempo, porque va como navegando entre corrientes encontradas, en las aguas de un conflicto:

Si cede a la demanda de la escuela y de la maestra, de ser limpia, trabajadora y buena, desaparece porque eso no es lo que se espera de ella. El padre ya lo dijo y bien claro: *ella es mujer, va para que la mantengan, ella es como yo y es normal que quiera jugar y no trabajar*".

En el discurso, de la madre ¿quién es Cristina? : *"era como una muñequita", "siempre la tenía limpiecita"*. Discurso metonímico en donde no hay un yo que enuncie, al igual que el de Cristina, donde el sujeto gramatical se pierde continuamente y donde los significantes juego, jugar y juguetes insisten.

Ahora bien, las constantes alusiones a que ella se ensayó con su hermana, y su idea de lo que a ella misma le impidió que algo se le grabara en el aprendizaje: un borrador, hacen pensar que esta madre está "confundida" con su hija, a la que a su vez confunde con su hermana. Así se constituye un mito en donde de lo que se trata es de una marca que en vez de escribir borra. Madre borrada como sujeto por el padre de Cristina y de los padres de ésta que a decir de ella "no la quieren".

En la cabeza se encierra para ella un misterio, en tanto ésta aparece como la representación de algo misterioso cuando los pijos se vuelven inexplicables y son destinatarios solamente de Cristina.

Así es como la identificación con la madre y actuar el deseo del padre aparecen para ella como la única posibilidad de existir.

Ahora, si no cede, queda irremediamente atrapada en las redes del deseo de los padres. Así, los síntomas que como todo síntoma muestra su sobredeterminación, la representan como marcada por un conflicto. Sin embargo, hay que aclarar que es una manera de expresarlo porque para ceder se necesitaría un sujeto de la enunciación, que no parece representar a esta niña.

Ahora bien, ¿cómo se produce subjetivamente el "problema de Cristina" en el espacio educativo?

Primero que nada, hay que recordar que los significantes que definen a Cristina en el espacio educativo son *No-aprende, no-sabe y no-trabaja*, significantes que la marcan como "especial". El discurso de la maestra parece significar: "yo sé lo que te hace falta", "en la vida hay que estudiar para ser alguien", que no es otro que el discurso del amo, en el que la denegación es manifiesta cuando repite varias veces: yo no la estoy rechazando, que eso quede bien claro, etc., y sin embargo en dos ocasiones la expulsa del salón. ¿De que se trata?

De un saber del maestro des-subjetivado: toda medida pedagógica surge de una racionalidad y nunca de la singularidad del caso, efecto tal vez de la práctica de normalización en que se inscribe el discurso educativo.

Con ello observamos un refuerzo del síntoma a través de su intento de supresión, porque antes de entenderlo se busca anularlo.

En ese contexto, entendemos la trampa de la seducción y su resultado: la encopresis en el aula. Pero no es que se trate de la maestra en sí, porque ella es sujeto de la educación y como tal, es también efecto del discurso educativo.

Si la escuela pudiera escuchar a Cristina y saber de su confusión, si no fuera vista bajo la mirada estigmatizante de la anormalidad, si no fuera en el mejor de los casos un sujeto con necesidades educativas especiales, si se pudiera dimensionar lo que en realidad está en juego: su propia vida como sujeto, quizá podría contribuir en alguna medida a que Cristina pudiera construir otro proyecto identificadorio. No porque la escuela sea la vía para dar cabida a su deseo, sino porque en ésta se está haciendo presente algo que tiene que ver con el deseo, lo testimonian sus demandas que por cierto, poco a poco dejan de ser dirigidas a la maestra. Mientras tanto, la escuela para ella es el campo idóneo para agudizar un conflicto, donde la angustia está siempre ahí, donde conquistó un lugar de ser despreciada por su maestra y por sus compañeros, para quizá poder defenderse de algo mucho peor: la amenaza de desaparición de la vida de los padres. Cristina encarna el borramiento de la madre y el vacío discursivo del padre y parece cumplir con ello su destino: fue finalmente expulsada de la escolarización.

CECILIA Y LA CUESTIÓN DE LOS DE LOS ORÍGENES.

...¿es cierto que existen las brujas?, porque alguien va a tener un bebé y dice que matan. Si te vas con el demonio, o al infierno, o te vas a la muerte y te vas para abajo y te vas al manicomio, no es cierto, es infierno, yo no me quiero ir ahí ...

No sé... No puedo... No te lo puedo decir.

• LA SITUACIÓN EDUCATIVA.

Cecilia de ocho años de edad, es referida por primera vez como una niña con dificultades de aprendizaje y de conducta cuando cursa el segundo año de primaria. La maestra desde la primera entrevista anuncia: **no lee, su escritura es incoherente y no realiza operaciones básicas elementales**. Sin embargo, estos no van a ser los principales significantes que inscribirían, en la historia escolar de Cecilia el signo de la anormalidad, ya que aunque al principio del año escolar se negaba a trabajar en lo que se le solicitaba y a pesar de que a decir de su maestra llegó a ponerse al "tú por tú" con ella, el acento se pone casi de inmediato en los "otros problemas":

"a veces se comporta como si no hubiera nadie en el salón, habla sola y suele meterse debajo de la banca a dibujar, siempre está comiendo, es agresiva conmigo y con sus compañeros y suele olvidar las cosas que se le piden de su casa, llevándolas dos o tres días después, cuando ya no se justifica; también nos dice "parece estar como fuera de la realidad, como en otro contexto" y agrega que ella no se explica como pasó a segundo año sin saber prácticamente nada: "El maestro anterior la pasó".

Refirió como un importante logro, -sin que mediara tentativa alguna de explicación que aludiera a la situación que se vive en el aula- que Cecilia, había pasado de la negación altanera a trabajar, a una mayor adaptación al trabajo escolar en el que la niña decía todo el tiempo "**no puedo**", sin siquiera intentar hacer las cosas que se le pedían. De entrada esta cuestión nos lleva a preguntarnos ¿Porqué se produjo ese cambio que la maestra juzga como favorable?; ¿qué ocurrió para que éste se produjera? más aún, ¿porqué su maestra lo refiere en términos de un logro, cuando decir "no puedo" parece introducimos a una problemática de Cecilia?.

Por razones que se irán señalando, adelantamos la hipótesis de quizá la maestra sin poder entender la rebeldía inicial de Cecilia, la interpretó, apelando a los signos de una anormalidad que rápidamente la situó ante sus ojos en el lugar de la indefensión total e inexorable:

... "se trata de una niña muy difícil, ya que su madre trató de evitar su nacimiento, es una niña muy abandonada, muy fuera de la realidad, está en otro contexto, en otro plano...es muy sentimental, débil, dependiente y falta de afecto, le falta mucho afecto, es insegura y muy nerviosa".

Así, vislumbramos por un lado, la forma en que ésta se ofrece al otro, y por otro, las implicaciones de su forma de concebir a la niña en términos de lo que parece indicar que Cecilia dijo "no puedo" y su maestra... "le devolvió su propio mensaje invertido"; acontecimiento que llevaría el

sello de la repetición, cuando observamos en el aula que cuando Cecilia hacía las cosas mal, su maestra le decía ¡muy bien!, cuestión que justificaba diciendo *"le digo que lo que hace está bien por no lastimarla"*, o bien, lo advertimos cuando solía pedir al grupo un aplauso para Cecilia, diciendo que era para motivarla y estimularla.

Mensaje que también parece explicar en alguna medida, el lugar de imposibilidad en que se situó Cecilia y a Cecilia en el aula, ya que sus compañeros "tendían a protegerla", cuestión que corrobora su maestra diciendo que: ***"el grupo que antes la rechazaba, ahora la tiende a proteger dándole el lápiz, las hojas, señalándole y ayudándole a realizar las actividades escolares.."*** etc.

Así por ejemplo, en una ocasión que hice una visita al aula, pude observar que después de que Cecilia acudió a la maestra a mostrarle su cuaderno para que lo revisara, ésta le dijo que la tarea realizada estaba bien, sin embargo parecía no haberle prestado mucha atención; entonces Cecilia repentinamente rompió en llanto diciendo *"mi mamá me va a pegar, porque no hice nada"*, a lo que su maestra respondió apresuradamente: *"no llores, no te va a pegar"*. Una niña se acerca para consolarla y la maestra continúa con otra cosa.

Llama poderosamente la atención esto que podría ser calificado como un diálogo de sordos, en el que parece estar el estigma de la anomalía atravesando la mirada de la maestra, al punto de cancelar toda posibilidad de escuchar y tratar de entender lo que la niña quería decir. ¿Acaso cuando Cecilia decía que no hizo nada, no denotaba con eso darse cuenta de que lo que hacía no era igual a lo realizado por sus compañeros, y que además no le creía a la maestra?. A su vez, ¿ésta qué puede hacer, si es hablada por el propio discurso educativo?

Ahora bien, según pude advertir, había cuestiones que denotaban, por un lado que Cecilia estaba ante la maestra y sus compañeros colocada en el lugar de los que no pueden y por otro, que la situación oscilaba entre la sobreprotección y el castigo. Así por ejemplo, en una de mis visitas al aula, Cecilia le lleva su cuaderno a la maestra y luego le pregunta que si ya se podía sentar en la fila de los aplicados, a lo que le respondió agresiva *"ya te sentaste!"*, diciéndome inmediatamente después *"son puros inventos suyos"*, pero me entero por sus compañeros incidentalmente que en efecto, ésta clasificación existía en el aula. ¿no evoca esto que puede parecer que la maestra "responde a la demanda de la niña", que recuerda la dialéctica del amo y el esclavo?

Así, los "otros" problemas continúan cuando poco después, la maestra me busca para informarme que Cecilia había estado muy nerviosa diciéndole insistentemente *"mi mamá me quiere matar"*, lo que la inquietó porque temía que esta pudiera hacerle algo a la niña, y sobre todo, porque después de eso, Cecilia faltó unos días a la escuela, sin que supiéramos las razones de su inasistencia.

Hacia el final del año escolar, la maestra reporta una notable mejoría académica en Cecilia, que atribuye por un lado a que *"su mamá y una tía de la niña la han estado ayudando"* y por otro, a mi intervención ya que Cecilia había comenzado las entrevistas conmigo. A este respecto, cabe comentar que cuando hable con la madre de esta mejoría, me dijo que estaba muy sorprendida, que de hecho no lo esperaba y que realmente no entendía a qué podía deberse, dijo que quizá se debía

a que ella misma estaba estudiando y buscando superarse; también cabe resaltar que según ella, no hubo tal ayuda ni de ella ni de una tía ni nada por el estilo.

Con respecto a la madre, mi impresión es que estaba escéptica e incrédula ante la noticia, y por lo que se refiere a la maestra, me pregunto si no se trataba más bien de la necesidad de ésta de confirmar a toda costa que sus intentos de ayudar a Cecilia habían funcionado, "negando" o quizá "negándose" dado el imaginario en torno al maestro, a ver una problemática mucho más amplia, tal como si en ello estuviera en juego la propia legitimación de un discurso, así parecen denotarlo también las expresiones "*ya es mas adecuada*", "*ya no es agresiva*", o bien "*se ha ganado el afecto de sus compañeros que ahora la ven como una niña muy débil y la tienden a proteger*", enunciado que sugiere que lejos de poner en tela de juicio la sobreprotección de la que se ha hecho objeto, dados los mensajes de la propia niña, ésta se admite y se promueve en aras de conseguir...la educabilidad.

Finaliza el año escolar y Cecilia es pasada de año, aún cuando no posee el nivel requerido para ello.

En tercero, su nueva maestra que estuvo por poco tiempo a cargo del grupo ya que estaba por jubilarse en cualquier momento, llegó a plantear que *ya tenía noticias del caso* y que ayudaría a Cecilia a que pasara de año, como otros niños que tiene problemas graves, *ya que con esos niños lo único que se puede hacer es ayudarlos para que puedan sacar la primaria (!)*. *Nuevamente parece que nos encontramos bajo los efectos de la sanción normalizadora.*

Cuando advertimos la maestra de USAER y yo, que la maestra no le pedía nada a Cecilia, pedí a los estudiantes de psicología que en ese entonces asistían a la institución, que le proporcionaran material educativo para el aula y la maestra reportó simplemente que lo estaba utilizando sin problema, pero lo importante a destacar aquí es que en función de lo dicho por ella, lo que parece ocurrir es que la maestra renuncia de antemano a que Cecilia pueda hacer algo, nuevamente se impuso el fantasma de la enfermedad que ante sus ojos la propone como "desahuciada".

Al poco tiempo, entra una nueva maestra a la que al parecer "no se le puso sobre aviso" e inmediatamente cita a su mamá y luego de hablar con ella me consulta la posibilidad de solicitar a alguna institución de seguridad social, a fin de que investiguen la situación familiar, para que se le pueda en caso necesario, quitar la tutela a la madre, con quien habló y a decir de ella "*no mostró el menor interés por ayudar a su hija*".

Esta última maestra, reportó que aunque sí lograba que Cecilia trabajara en el aula, su aprendizaje no era el esperado, que la niña estaba muy alterada, descontrolada, que hablaba con el marco de un cuadro vacío, que caminaba por fuera de la escalera, que le hablaba de sexo a sus compañeros, que se picaba con un lápiz puntiagudo las palmas de las manos hasta sangrarse, que decía que su mamá era una estúpida, que la obligaba a trabajar en tareas domésticas (cosa que la madre negó rotundamente cuando habló con ella).

Agregó también que sus compañeros le decían *"la loca"*. Asimismo relató que "sufrió dos accesos de histeria": uno porque no estaba su sandwich y el otro cuando un compañero sostenía un pajarito y ella muy asustada gritaba llorando: ¡déjalo!, ¡déjalo!

Cabe mencionar que todo esto comenzó a ocurrir justamente con el cambio de maestra, misma que a diferencia de las anteriores, pone énfasis en las dificultades de aprendizaje y al parecer comienza a trabajar con Cecilia, exigiéndole tareas académicas y acercándose a ella para hablar de sus problemas, según pude constatar en algunas entrevistas con ella. También es importante destacar que aunque su primera maestra ya había reportado reacciones fóbicas en Cecilia, sobre todo cuando la niña se aproximaba a ella para que le revisara el cuaderno, o cuando decía que tenía miedo de cualquier cosa, la situación parece comenzar a agravarse poco después de que Cecilia es sacada por la madre del tratamiento psicoanalítico que tenía tan solo cuatro meses de haberse iniciado, diciendo que la iba a llevar a que le hicieran unos estudios de la cabeza y a una terapia de aprendizaje .

Finalmente, la maestra decide que Cecilia no debe pasar de año ya que no posee el nivel requerido para ello y para *"obligar a su mamá a preocuparse"*. Después de esto, perdemos todo contacto con Cecilia ya que la madre retira a la niña de la escuela, al parecer debido a que su hermana mayor salía de sexto y pensaba buscar una escuela más cerca de su casa, *"para no tener que llevarla"*.

• OBJETIVACIÓN DE LA DIFICULTAD DE APRENDIZAJE.

En lo que respecta a la lectura, se observó que inicialmente Cecilia leía sílabas simples, tales como "ma", "pe", "se", etc; sin embargo, no leía ni palabras formadas por sílabas simples ni enunciados pequeños, tendiendo a inventar palabras en lugar de las presentadas para su lectura. Su escritura espontánea era totalmente incoherente. También cabe hacer notar que al solicitarle cualquier tarea de escritura, la niña respondía diciendo que ella no sabía escribir. Asimismo, mostró dificultades en las operaciones matemáticas, en las que sólo fue capaz de sumar objetos concretos pero no pudo realizar sumas y restas. Sin embargo, llama la atención que posteriormente, sin que hubiera existido ninguna intervención educativa especial, Cecilia era capaz de leer palabras simples con bastante fluidez así como enunciados pequeños. También era capaz de seguir un dictado y de escribir aunque juntaba las palabras, no siendo éste el caso con las operaciones básicas, mismas que no intentaba realizar diciendo *"no sé hacer esas cosas"*. Cabe destacar que conforme fueron avanzando las sesiones conmigo, empezó sin que yo se lo solicitara, a escribirme "mensajes" que pese al pegoteo de las palabras, en general se pueden leer. En ellos, me dice que quiere ver a "sus amigas" a las que quiere mucho (se refiere a unas estudiantes de Iztacala) . Llama la atención que hacia el final de mis entrevistas con ella escribe una nota en la que introduce *"no te puedo decir" y "no te hablaré"*.

Ahora bien, frente a la situación educativa que venimos planteando, nos preguntamos: ¿qué significa desde una perspectiva subjetiva la supuesta dificultad de aprendizaje de Cecilia?, es posible estatuiría como síntoma?, ¿como se relaciona dicha dificultad con los "otros" problemas que se fueron encontrando al *reconstruir* la situación educativa?

Cecilia es la segunda hija de padres divorciados. Su madre estudió hasta secundaria, no tiene un trabajo estable, contratándose eventualmente en alguna empresa como empleada. En el momento que empezamos las entrevistas, no trabajaba y estudiaba computación.

Su padre es operador de un camión de basura. De él supimos sólo a través de lo dicho por la madre y lo que la propia Cecilia dijo de él: *"mi papá trabaja en la basura"* y *"a veces mi hermana y yo lo vemos a escondidas cuando pasa en el camión"*

Cecilia vive actualmente con su mamá y su hermana Mariana de diez años en un departamento que sostiene la actual pareja de la madre (Francisco) quien no vive con ellas que a decir de la madre es porque está casado. Anteriormente, madre e hijas vivían con la familia materna compuesta por los abuelos y las hijas de éstos, con quienes a decir de la madre tuvieron muchos problemas en la convivencia. Cabe señalar que cuando solicité al principio varias veces sin éxito una cita con la mamá de la niña a través de la escuela, conseguí a través de la hermana de Cecilia un teléfono que resultó ser el de los abuelos. Hablé entonces con una de las tías de Cecilia (hermana de la madre) para pedirle que me pusiera en contacto con la madre; la tía inmediatamente se ofreció a ir a hablar conmigo, diciéndome estar muy preocupada por Cecilia y "denunciando" el estilo de vida de la madre, dando a entender, como sin atreverse directamente a decirlo ya que se refería a esto como "un secreto", que ésta se dedicaba o ¿lo había hecho antes? a la prostitución, idea que por cierto circulaba entre las maestras de la escuela, quienes constantemente aludían a su manera de vestir. También en la escuela se decía que la mamá había estado seduciendo al maestro anterior y que inclusive solía mandarle cartas con Cecilia.

A raíz del divorcio, mismo que aconteció cuando Cecilia tenía un año, ésta dejó de ver por completo a su papá, quien al parece no ha hecho ningún intento por verla, aunque su hermana (Mariana de diez años), sí lo llega a ver muy ocasionalmente. Al parecer, el padre no contribuye a la manutención de ellas y no existe relación alguna con la familia paterna.

Una vez que se logró la primera entrevista con la madre, ésta acudió a todas las siguientes e inclusive accedió a la propuesta de tratamiento psicoanalítico para su hija, solicitándome directamente que fuera yo quien lo llevara a cabo, cuestión que apenas se iniciaba cuando la madre decide retirarla una semana después de un "incidente" que pone al descubierto ante mí que ella le mentía a Francisco diciéndole que pagaba trescientos pesos semanales por el tratamiento de la niña, cuando en realidad pagaba treinta pesos en la Clínica de Iztacala. Ante esa situación, le planteo claramente que si él llegara a requerirme cualquier aclaración a ese respecto, no me haría bajo ninguna circunstancia cómplice de su situación. Los argumentos que telefónicamente dio para sacar a Cecilia fueron que Francisco ya no quería que continuara, que la iba a llevar a que le hiciera unos estudios de la cabeza porque quizá Cecilia no aprendía por algo que le hubiera afectado ya que se le cayó varias veces cuando era bebé. Pese a mi insistencia en tener una entrevista personal, no volvió y a los pocos meses me enteré por la directora de la escuela de que nunca llevó a Cecilia a ninguna consulta médica ni a "terapia de aprendizaje" y además, supe que la madre comentó a la directora que Cecilia había tenido un "intento de suicidio", que su hermana la detuvo cuando la niña estaba con un cuchillo a punto de cortarse las venas. La directora que según me comentó, "le habló muy duro", se hallaba sumamente molesta frente al hecho de que la madre "tratara de justificarse diciéndole que el problema era que tuvo a la niña siendo ella muy joven.

Veamos algo de su historia, para entender en alguna medida su lugar como sujeto a través de algunos enunciados extraídos de las entrevistas con su madre. Por cierto que fue sumamente difícil iniciar las entrevistas con la mamá de Cecilia porque pese a no menos de cinco citatorios, ésta no acudió. Fue a raíz de que logré comunicarme a su casa telefónicamente y que hablé con una de sus hermanas, como entonces acudió, argumentando que no había podido ir porque se encontraba muy ocupada.

EL DISCURSO DE LA MADRE.

En las entrevistas sostenidas con la madre de Cecilia, casi siempre ocurría que ésta deslizaba su discurso a hablar de sí misma y dejaba en segundo plano los problemas de la niña. Estos últimos siempre eran referidos a los efectos que a ella o a su familia le ocasionaban. Veámoslo.

"No fue una niña deseada, mi esposo se enojó mucho al saber que estaba embarazada, mi suegra me dio pastillas para abortar pero no funcionaron y la tuve antes de cumplir los diecisiete.

No era como con la primera, cuando mi esposo supo que era mujer ya no le gustó.

La primera sí fue recibida con gusto aunque no fue planeada. Siempre tuve problemas con mi suegra porque Ceci no se parece en nada a su papá.

Cecilia siempre se angustió porque no la quisieron mi suegra y su papá... y yo cargué con ella. Desde que nació fue berrinchuda y chillona.

Cuando entró al kinder era muy latosa, no hacía nada y la tuve que sacar porque era una escuela de paga y era un gasto inútil, mejor la metí a un kinder de gobierno.

El divorcio fue en 1990 y Mariana sí lo resintió porque sí era de la familia. Después entré a trabajar a la policía y no les dedicaba tiempo, hasta Cecilia llegó a preguntar al ver las fotos porque ella no estaba. Casi no les dedicaba tiempo, era muy irresponsable... me iba con las amigas al cotorreo, quizá por lo que no me divertí antes.

Duré dos años y medio trabajando en la policía...Andaba con un policía cuando mi esposo me buscó para volver y descubrí que él vivía con otra. Cecilia presenció una pelea muy violenta entre su papá y mi pareja de ese momento (el policía) en la que hubo mucha sangre y su papá quedó con la cara desfigurada y ella no pudo llorar, sólo repelía que le dolía mucho la cabeza. Por esa razón, Mariana y Cecilia por un tiempo me odiaron, no querían verme (hace tres años).

Hace un año que dejé al policía y tengo una nueva pareja... Lo que Ceci necesita era un papá y yo les explico que él no es su papá.

A Cecilia no le convence mucho la idea de estudiar, a ella no le gusta. A veces les pego y las amenazo con mandarlas a un internado y eso sí ha funcionado.

Francisco (la actual pareja) no vive conmigo porque es casado pero ellas no lo saben.

A Cecilia antes nadie la quería y siempre estaba sola...por el carácter berrinchuda, latosa y agresiva. ellas vivieron con su abuelita y una vez su abuelo le pegó muy fuerte en la cabeza.

Le daban celos con Mariana... les gusta estar solas porque en casa de la abuela las mandan por mandados.

Ceci que siempre fue el desastre, vació un bote de pintura en la cama (tenía tres años), se peleaba mucho con Mariana, se subía a la azotea y quería tirarla (seis años). El problema era Cecilia, lo que hace Mariana no es grave; de hecho si yo salgo se la encargo a su hermana.

Algo bueno es que ella dice que tiene novio y como no tiene el cariño de un padre...

Mariana pregunta porque Francisco no vive con ellas, yo le digo que porque vive con su mamá...Francisco no les hace el feo pero no es el cariño de un padre.

Cecilia quiere una casa y pasatiempos.

Ahora intentemos dar un sentido a estos dichos, recuperando algunos enunciados referentes a la propia madre.

DE LA HISTORIA DE LA MADRE

Siempre me hicieron a un lado, mi papá en cada viaje se llevaba a uno y a mi nunca.

Mi papá me empezó a pegar todos los días para que no se me olvidaran las cosas.

El odio me hace salir adelante. Mi meta es terminar la escuela, estudiar inglés tener un trabajo, no depender de nadie y estar sola con mis hijas.

Hay mucho rechazo de mi mamá y mis hermanas. Ellas dicen que soy lo peor: cochina, fodonga... Viene desde niña, como eramos muchos siempre fue el rechazo de mamá y hermanas . Mi papá toda la vida me pegó.

Siempre fui rebelde, nunca me dejé, mi papá no logró dominarme ni con golpes. Por eso me salí a los quince años, siempre tuve la esperanza de que mi papá me fuera a buscar como a mi hermana, yo no me quería casar pero no me atrevía a regresar, luego me divorcié y volví a vivir ahí. Mi papá me dijo: "el día que vuelvas es porque traes los papeles del divorcio en la mano".

Cuando estuve trabajando mi papá me prestaba el coche y mi hermano se ponía envidioso... el quererme ver menos y decir siempre que soy una irresponsable y fracasada y quererme pisotear. ahora es la envidia de que tengo todo. Mi cuñada me envidia porque ella solo tiene hijos y no niñas.

Hace año y medio tuvimos un problema porque mi sobrino le pedía a Ceci que se bajara los calzones y mi cuñada decía que ella (Cecilia) lo provocaba.

Este sobrino es el hijo del hermano que violó a mi sobrina y pienso que a lo mejor él le aconsejó que le hiciera eso a Cecilia.

Recién me enteré también de que mi papá fue al bote una vez por pegarle a mi mamá embarazada y por un supuesto intento de violación.

Nunca he sabido porque fui tan rechazada... me estoy desquitando, soy muy vengativa... les voy a dar la sorpresa de que voy a salir adelante.

A lo mejor Ceci es como yo.

FRANCISCO.

*Veo a la niña muy mal desde que la conocí.
Hace berrínches y se desespera cuando se le niega algo.*

CECILIA.

¿Qué dice Cecilia de sus dificultades de aprendizaje?

Cecilia en un discurso que frecuentemente pierde sentido lógico, responde con un **no-sé** para referirse a sus dificultades escolares; *"No sé, no sé, es que no sé como es en inglés"*, y agrega: *"mis compañeros piensan que soy burra porque estoy en la fila de los burros"*. O por ejemplo, de la maestra dice: *"No sé, me quiere mucho, pensaré que voy a pasar a tercero porque estoy en la fila de los burros"*; dice también refiriéndose a qué de lo que su mamá le pide es lo más importante: *"el coche de Francisco...le preocupa mucho Francisco porque está malito"*. Al término de esa entrevista, cuando Cecilia se encaminaba hacia la puerta, volteó a verme y me dijo en tono suplicante: ***¡y que yo pudiera aprender a leer!***

- **EL MATERIAL CLÍNICO.**

VIOLENCIA, SEXUALIDAD Y MUERTE.

EL JUEGO: UN NO LUGAR EN UN CAMPO DE BATALLA:

...Si son diferentes no les hacen nada y si no son diferentes, los atacan. Es una guerra con los humanos para matar a todos los animales.

Al proponer a Cecilia la primera sesión de juego, se mostró muy entusiasmada e inmediatamente se aproximó a los juguetes y empezó a jugar sin prácticamente incluirme en su actividad, ya que aunque hablaba incesantemente parecía tratarse de una especie de soliloquio.

Su juego se caracterizó por ser una verdadera irrupción caótica sobre los materiales, en donde se aprecia que éstos van siendo continuamente depositarios de fantasías muy persecutorias en las

que el ser atacado, o bien, el atacar representan el tema principal en el que se mueven los actores del juego, mismos que en otra secuencia parecen buscar desesperadamente una pareja, un bebé o un amigo en un mundo terrorífico que constituye una franca amenaza de aniquilación, y que se expresa en temor al abandono y soledad. En el juego hay un verdadero drama en el que se ponen de manifiesto expresiones de angustia tales como "auxilio, sáquenme de aquí" o "auxilio, me atraparon" o bien "ya no tengo amigos... y se va llorando" y en dónde frecuentemente se dramatizan acciones dirigidas a matar sin que por lo general, se expliciten motivos para la lucha. Juegos en los que adjudicaba roles definidos, en términos de los atacantes y los atacados y en donde invariablemente, aparece la violencia, la sexualidad y la muerte, (por ejemplo el juego del perro y el puerco en el que están montados y dice : "lo está chupando", o el de la lagarta que no tenía pareja, pero tenía a uno y otro, y otro...¿ella?,(la lagarta) ¡no, es hombre!). En el juego se pone de manifiesto también la no diferenciación de los sexos, ya que nunca apela a esta diferencia en los roles dramatizados.

En la dramatización, muestra la expresión y el predominio de la fantasía agresiva, es decir, los roles dramatizados están muy lejos de ser definidos siguiendo criterios lógicos, ya que en éstos lo importante se establece en términos de la acción de ataque-contrataque. En este sentido, cabe señalar que dicho juego no aparece con un principio, un desarrollo y un fin, sino que más bien la actividad desplegada parece supeditada al despliegue fantasmático de la agresión. Las verbalizaciones así como la construcción de los enunciados a lo largo de la sesiones realizadas, constituyen una fuente de gran valor para la interpretación, lo mismo que el contenido y la secuencia de la actividad desplegada, ello en virtud de que abren posibilidades para entender en alguna medida la situación estructural desde la que habla, por ello, estas cuestiones serán trabajadas con detalle en el análisis del caso.

LOS RELATOS:

Yo en mi casa tengo unos peces y unos que se pelean, que abren su abanico, abren la boca y se quieren comer, es que no se quieren y las mujeres están cocinando en una cocinita. Se le murió a mi mamá un pez león, era francés, mi mamá lo echó a la coladera.

EL CAT

Las "historias" giran fundamentalmente alrededor de la violencia, la sexualidad y la muerte.

En ellas los personajes se comen unos a otros, son atacados, se accidentan o mueren. Las heces y la orina aparecen en repetidas ocasiones, denotando una falla en el proceso de simbolización, mostrando en términos freudianos, que hay una verdadera invasión del proceso primario sobre el secundario. En estas historias, la figura materna parece ser casi siempre la protagonista de los ataques, y frecuentemente es referida como "enojada". La figura paterna es percibida como abandonadora y en algunas situaciones aparece la fantasía de un padre (explícitamente Francisco) "solucionando los problemas de la madre" (por ejemplo cuando a ésta le roban la comida). Aparece también el temor a la soledad y el abandono en frases como por ejemplo: ellos no querían vivir solos) mismo que soluciona con un pesamiento mágico, expresado en la fantasía de "crecer, casarse y ser feliz".

Ahora bien, se observa que las historias poseen una fuerte distorsión en el contenido de las láminas, asimismo, cabe hacer notar que aunque posee el recurso de la fantasía en la construcción de las historias, esta última no le permite controlar la angustia, sino más bien proyectarla masivamente sin que aparentemente medien defensas que le permitan tomar distancia de lo que le evocan los estímulos. Así, su discurso que suele ser metonímico, parece perder coherencia e incluso sentido, en donde se advierte que el sujeto gramatical de los enunciados se pierde. En este sentido, las producciones muestran limitaciones con respecto a seguir secuencias lógicas que den una estructura a las historias y que se dimensionen en pasado, presente y futuro. Como si hubiera un intento fallido de historizar, que estuviera permanentemente atravesado por la violencia y la sexualidad vivida agresivamente y que estalla en el contenido de las historias. En tal sentido, el sujeto en la construcción de los enunciados aparece claramente siendo efecto de las acciones de los otros.

Muestran asimismo, un vínculo terrorífico y siniestro con la figura materna, que aparece como devoradora, abandonadora y maltratadora y a quién parece temer intensamente (lámina uno).

Los personajes no están sexuados, en términos de una diferenciación sexual que le permita acceder al edipo, ya que la figura materna aparece como avasalladora, como impidiendo la posibilidad de dar un lugar al padre y una existencia a ella como sujeto, dónde la agresión es manifiesta, tal como se aprecia en la lámina dos. Acorde a esta situación, la imagen del padre es un tanto confusa, en tanto imposibilitada por su identificación agresiva con la madre. (lámina tres). Sin embargo, parece fantasear un padre capaz de contener a la madre, mostrando su necesidad de ser compensada y de acceder a una triangulación edípica que le permita ser narcisizada. A este respecto, también muestra una fuerte rivalidad con su hermana, cuestión que se advierte al excluirla de la escena edípica fantaseada (lámina cuatro).

En el mismo sentido, se manifiesta una dificultad para acceder a la simbolización que se hace patente en acciones como la micción y la evacuación (láminas cinco y seis). Asimismo, por el contenido de las historias, se hace patente también la dificultad para simbolizar que sugiere una falla en la represión. Frente a la excesiva violencia entre los padres y de la familia ampliada, aparece como siendo objeto de castigo. (láminas siete, ocho, nueve y diez).

Por último, la sexualidad aparece como dando lugar a la muerte. (lámina diez).

DIBUJO DE LA FAMILIA

En esta prueba, la niña realizó los dibujos en el siguiente orden: prima, tía Petra, abuela, Cecilia, padre, madre y tío Miguel, mencionando que se encontraban en casa del abuelo. Cabe hacer notar que los dibujos no los hizo en una misma línea, sino escalonados. Llama poderosamente la atención que se dibuja y junto a ella dibuja a Francisco y la madre en el siguiente escalón.

El más feliz: su papá Francisco (actual pareja de la madre) porque su novia es su mamá Elena, la quiere mucho y le regala flores.

El menos feliz: no hay respuesta.

Comenta que su mamá le pega fuerte, y señala que ella prefiere a su papá Francisco y a su mamá Elena

El más bueno es su tío Miguel porque le da dinero para ir a la tienda.

El menos bueno: su tía Petra porque le dice que no toque sus cosas, que no despierte al bebé y que no juegue en su casa. También la abuela porque le pega y el abuelo porque le pega en las pompis con un palo por arrancar hojas de su cuaderno, (a éste último no lo dibujó, lo mismo que a su hermana) .

En relación a la forma en que dibujó a cada uno de los miembros de la familia, llama la atención el hecho de que a partir de que se dibujó ella, lo hizo con palitos y además los ojos prácticamente *no aparecen*, *asimismo omite las manos de ella en adelante* y las figuras se aprecian notablemente más pequeñas e imperfectas..

En síntesis, este dibujo muestra una falta de lugar generacional como hija que se infiere por un lado, por la inclusión de la familia ampliada y por otro por la propia distribución de los miembros de la familia. Es de llamar la atención que el criterio para designar al más feliz o al más bueno, sea el de las adquisiciones.

ANÁLISIS.

EL SUJETO.

¿Quién habla?: pregunta fundamental para comenzar a acercarnos a la problemática subjetiva que nos posibilite construir algunas hipótesis de las "dificultades de aprendizaje de Cecilia".

Así, cabe preguntarnos antes que nada por su discurso: ¿qué es aquello que insiste, porqué y para qué?

Ante todo se trata de los significantes violencia, sexualidad y muerte como verdaderos ejes de un discurso que va más allá de las palabras, se trata más bien de una estructura de relaciones que insisten, en donde también aparecen los actos: enterrarse el lápiz en las palmas de las manos hasta sangrar, andar por fuera de la escalera o hasta supuestamente, "intentar cortarse las venas"; parecen ser actos que lejos de ser hechos aislados se inscriben en una estructura particular en la que parece estar presente la angustia... de muerte y en donde parece aflorar un pensamiento delirante.

En este sentido, cabe apuntar, que en Cecilia, violencia, sexualidad y muerte, aparecen una y otra vez en las diferentes situaciones: en las entrevistas, en las observaciones en el aula, en el juego, en los relatos y en general en lo que podría quizá ser calificado como su delirio (estallidos diciendo mi mamá me quiere matar, hablar con un cuadro vacío, etc.)

Dar cuenta precisa de dichos significantes, rebasa sin duda alguna las posibilidades ofrecidas por el dispositivo empleado, más no es impedimento para hacer una lectura que más que soluciones, posibilite la apertura a preguntarse y a pensar desde un lugar de la teoría y la clínica psicoanalítica. Así, una primera interrogante tiene que ver con la insistencia de la fantasía agresiva, destructiva y mortífera en Cecilia. Fantasías de destrucción, de aniquilación, de abandono que se hacen presentes en el juego en donde abre un auténtico campo de batalla, donde casi siempre la acción se define en términos de *ATAQUE Y FUGA*, Así también ocurre en las "historias" del C.A.T. en las que siempre los personajes son atacados, perseguidos, matados o abandonados.

En ese contexto, en el juego, los significantes caer, caerse aparecen insistentemente: un soldado dice: *"ay me caí"*, *"nomás que se cayeron"*, *"los animales...tuvieron una gran idea: una trampa, cuando pase les va a caer"* o cuando hace parejas de animales y dice: *"y estaban separados, uno se cayó y ahí le salió el bebé..."* *"a este canguro ya le había nacido su bebé, se cayó"*. Asimismo en otras situaciones en su juego o en sus historias, alude a esta misma idea cuando dice *"X ya se levantó o se levanta"*, *"a éste lo tiró"*, etc., que parece plantear que siempre están como caídos, o bien; parece siempre aflorar como un discurso persecutorio, que también se hace presente cuando su maestra dice que Cecilia, siempre está temerosa e "inventando cosas" como cuando dice que su mamá la quiere matar.

Discurso que evoca las palabras de la madre diciendo en primer lugar: *"fue un embarazo no deseado, yo no quería tenerla, intenté abortarla, ella fue la causa de mi divorcio"*, *"se me cayó varias veces cuando era bebé"*. Así, estas fantasías parecen ocupar un lugar central en Cecilia, en lo que puede a primera vista puede parecer una franca identificación agresiva con la madre, en la

que con sus relatos en el juego, parece mostrar, en parte, la conflictiva de ésta y lo que podríamos aventurar como las vicisitudes de su vida amorosa.

En tal sentido, en la hora de juego diagnóstico, Cecilia parece como confundida con la madre cuando dice ...***“la jirafa no encontraba a su pareja y el canguro estaba muy triste, sólo tenía un bebecito y ya no quería más, la jirafa se quedó triste sin querer tener a nadie”***. ¿No son acaso más o menos las palabras de su madre, diciendo que ya tenían una hija (Mariana) y que ya no querían tener más?

También, en el mismo sentido, llama la atención la pregunta *“¿es cierto que existen las brujas? porque alguien va a tener un bebé y dice que matan”*. Estas y muchas otras frases que versan fundamentalmente sobre el sufrimiento de no poder tener una pareja, un amigo o un bebé, parecen ser la propia historia de la madre contada por Cecilia, pero ¿qué cuenta ella de sí misma?, ¿en dónde aparece ella?, ¿porqué parece aparentemente contar “la historia” de la madre?. De entrada podríamos decir que, quizá porque no ha podido acceder a la posibilidad de un posicionamiento como sujeto deseante, en virtud de ese lugar de evidente rechazo de la madre, donde nunca aparece nada libidinal en torno a Cecilia, que no es para ella sino “un desastre”, donde se constata la ausencia de un padre que la nombre, ¿porqué?; porqué no parece haber un padre ni real, ni simbólico, y quizá tampoco imaginario que sea capaz de efectuar un corte, una separación de ella con su madre. Pero ¿y Francisco?. Este llega a aparecer como papá en el dibujo de la familia o incluso como el que puede contener a la madre en una de las historias del CAT.

No, no es llamado por la madre a cumplir esa función, ésta no le cede la palabra, no lo reconoce como alguien capaz de instaurar una Ley. En tal sentido, a pocos meses de la realización de estas dos pruebas, la misma Cecilia parece rectificar, cuando se refiere a éste diciéndome que su mamá lo regaña o cuando lo dibuja y dice que “es un títere”, además. Por cierto, que esto coincide con el hecho de que la madre me comenta que había empezado a tener muchas dificultades con él.

En esta con-fusión de Cecilia con la madre, llama poderosamente la atención que en una ocasión, Cecilia me revela como un secreto que Francisco le gusta, que la subió a un caballo, que está muy guapo, ¿puede acaso ser leído esto como una expresión de rivalidad con la madre? ¿o es una expresión de que se pone en el lugar de la madre?

Así, en la “situación edípica” manifiesta más bien un no-lugar, cuando en el juego parece identificarse con los personajes humillados, abandonados y maltratados.

En uno de sus juegos por ejemplo, un personaje protagónico al que nombra “Garfield” queda fuera del lugar en que sitúa a los padres y el hijo diciendo: ***“no cabe”, ¡es que no cabe!***. y en general tanto en el juego como en los relatos el protagonista es objeto de maltrato, es decir efecto de las acciones de los otros, lo que la colocaría aparentemente como sujeto del enunciado y no de la enunciación; sin embargo, la cuestión parece ir más allá de las vicisitudes de una dificultad para acceder al Edipo en Cecilia, da la impresión de ser un problema más originario aún, que parece tener que ver con la constitución del enigma sobre los orígenes, donde es inevitable preguntarse por la imagen especular en la mirada de la madre. Así, sorprende que Cecilia dice que le duele todo... desde que le salió un diente, o bien que su mamá se preocupa mucho por ella porque ya le está

creciendo el pelo, o bien cuando manifiesta "regresiones" que se expresan en hablar y comportarse como una niña chiquita o incluso en tener estallidos de angustia, en los que se pone en posición fetal y llora con desesperación. Tal como si en esa lógica crecer fuera un motivo de dolor y preocupación.

Aparece también en el mismo sentido, la historia sorprendente de una niña viejita que se muere de un infarto, provocando el desmayo y tristeza de la madre para siempre, e incluso dibuja a la niña en su ataúd. Así, oscila todo el tiempo entre matar y morir-se, mostrando quizá con ello la fantasía que pareciera significar que la única manera de hacerse querer es muriendo. ¿que no parece siempre ofrecerse a los otros como objeto de violencia?

En dicho sentido, las fantasías agresivas y de aniquilación se relacionan con la violencia sin límites vivida por los padres, violencia incluso presenciada por la niña cuando la madre nos habla de un episodio brutal entre su pareja anterior (un policía) y el padre de Cecilia, que trajo como resultado que éste quedara con la cara desfigurada y en un charco de sangre.

Violencia que lleva la marca de la separación de los padres, pero que también y sobre todo, constituye un testimonio del odio entre ellos, mismo que parecen evocar en ella una gran confusión del deseo de los padres hacia ella. Porque en lo dicho por la madre, aparecen signos de algo no-dicho. ¿qué significa por ejemplo, que la madre diga que Mariana resintió el divorcio porque *Si* era de la familia, o bien la afirmación de que Cecilia fue la causa de su divorcio?. Sugiere que hay algo de lo que la madre "no puede" hablar, algo del origen de Cecilia que ha quedado como sellado; algo que parece tener el estatuto de un secreto o de una mentira. Es decir, parece que lo que ahí se produce es la ausencia total de significación de Cecilia en el discurso de la madre, dónde existe algo que no se puede decir, ¿no será entonces eso justamente lo que el pensamiento delirante viene a tapar?, porque lo que quizá aparece como ausente en los enunciados de Cecilia es la presencia de una teoría sexual infantil, los bebés se caen, se salen si más ni más. Un delirio quizá, pero que en todo caso, toma sus enunciados de vivencias efectivas de violencia que parece tener un destino fatal: la muerte.

Desde esta perspectiva, Cecilia muestra por un lado, una falla importante en la narcisización que le permita surgir como sujeto deseante y en donde se advierte que queda como atrapada en el discurso materno, ya que no parece haber podido acceder a la ley, a un tercero que separe, que permita la castración simbólica como vía regia del edipo que parece imposible en tanto la madre no incorpora al padre o más precisamente a la función paterna, cosa que por cierto, aparece en diversas ocasiones en el discurso de la madre; por ejemplo cuando en una de las entrevistas dice: *"mi meta es terminar la escuela, estudiar inglés, tener un trabajo, no depender de nadie y estar sola con mis hijas"*. Enunciados que si bien testimonian un deseo de la madre, sugieren también una dificultad para incluir a otro en su vida, Y por otro, sugiere una problemática que tiene que ver con lo no dicho de los propios orígenes de Cecilia.

Ahora bien, la historia de la madre como hija muestra algunas cuestiones de gran interés para entender en alguna medida el lugar de exclusión de Cecilia en ella. Retomemos fragmentos de su discurso:

"siempre me hicieron a un lado, mi padre en cada viaje se llevaba a uno de mis hermanos, y a mí nunca me llevó"... el odio me hace salir adelante"... "siempre fui rebelde, nunca me dejé, mi papá no logró dominarme ni con golpes; por eso me salí a los quince años, siempre tuve la esperanza de que mi papá me fuera a buscar como a mi hermana, yo no me quería casar pero no me atrevía a regresar a mi casa, luego me divorcié y volví a vivir ahí"...nunca he sabido porqué fui tan rechazada".

¿Qué pueden significar estas palabras de la madre en la fantasía agresiva que hemos venido señalando?

Parecen significar por un lado, el lugar de Cecilia, que aparece como encarnando el discurso materno, sostenido por una ausencia de significación en torno a ella, discurso materno que no parece pronunciar enunciado alguno acerca de su origen, apareciendo así, Cecilia, como siendo el síntoma de una madre que a su vez da elementos para pensar en su propia dificultad edípica. Desde ahí, tal vez cobra sentido lo que dice la madre: *"algo bueno es que ella dice que tiene novio, o "A lo mejor Ceci es como yo"*, enunciados de la madre que sugieren que está confundida con su hija,

Así, en esto que parece una dificultad para diferenciarse con la madre, es posible plantear que algo en el proceso de constitución subjetiva ha quedado detenido; es decir, el posicionamiento como sujeto no parece haberse estructurado; posicionamiento que se produce por un *"extrañamiento consecutivo a la represión, entre el yo y la sexualidad, pero también respecto del mundo exterior, de las personas del entorno infantil...En esto radica la diferenciación que se establece a partir de que una parte de uno mismo devenga extranjera, ajena: la pulsión y el territorio en el cual se inscribe, el inconciente, pero también el otro, el "semejante" materno, que deja de ser una contigüidad del propio ser"*. (Bleichmar, S. 1993, p.43).

Así, Cecilia como "en eco" con la madre, muestra una agresividad desde muy pequeña, derramando un bote de pintura en la cama de la abuela, (a los tres años), intentando tirar a su hermana de la azotea! (a los seis años), como mostrando sus celos "asesinos", o bien rebelándose con la familia ampliada, (que a decir de la madre "nadie la quería y siempre estaba sola"), presentándose ante el mundo que la rodea como alguien "indomable" cuyas relaciones llevan el signo de la agresión y la rebeldía, como dando cuenta de entrada de una falta de ubicación en las funciones narcisizantes de la madre y de lo que parece ser por lo menos una en la instauración del significante Nombre-del Padre, que permita un posicionamiento como sujeto, *"narcisismo primordial...sin el cual el sujeto quedaría librado al ejercicio de la pulsión sexual de muerte"* (op.cit.p.14).

Y, ¿no parece precisamente tratarse de eso, cuando Cecilia es violentada físicamente por la madre, donde parece ofrecerse al Otro como objeto de Goce? (lo que está fuera del significado, "aquello que busca el sujeto en conductas repetitivas: puede ser tanto el sufrimiento como la muerte", Cordié, op.cit.p.207)

Pero, sobre todo con su angustia y su delirio inundado de fantasías persecutorias, ¿no parece indicar qué no sabe que objeto representa para el Otro?. A este respecto, Lacan alude al vampirismo de la pulsión oral y las visiones de las pesadillas en las que el sujeto es aplastado por ese Otro, del que no sabe que objeto representa para él, diciendo que en estos casos, el niño no puede hacer otra cosa que anular el deseo propio, se hace el muerto para sobrevivir.

¿No parece también venir el delirio a tapar lo que quizá está prohibido decir? : o sea lo que parecen ser los secretos de la madre y de la familia de ésta. Porqué Cecilia introduce el significante de una prohibición de decir cuando empieza a pasar de no sé y no puedo, expresiones de des-subjetivación a "no te lo puedo decir", cuestión que parece sugerir que si no puede decir, no puede tampoco aprender, porqué ¿cómo aprender cuando pareciera que lo prohibido es vivir?, ¿cómo aprender si existe una gran angustia que hace intervenir la inhibición? cómo aprender cuando no hay ningún ideal propuesto por los padres para ella?, cuando, lo que se constata es que no hay un padre nombrante. Una compañera de Cecilia me dijo *"el problema de Cecilia es que tiene dos papás"*, que ella se lo dijo. ¿no es esto también un testimonio de su confusión?.

Ahora bien, *"La prohibición de saber se origina a veces en la interdicción de saber acerca de los orígenes"* (A. Cordié, op.cit.p.223) por ejemplo en el caso de la adopción o de la paternidad dudosa.

En este caso, el discurso de la madre, de la tía y de los propios maestros de la escuela sugieren permanentemente algo "oscuro" respecto de la madre, quizá de algo no-dicho que la propia Cecilia parece esbozar en su discurso; así, *"ciertos secretos de familia que solamente son secretos porque está prohibido hablar de ellos...inhiben toda la curiosidad intelectual..."* (op.cit.p.224) Entonces si decir está prohibido, aprender también. Pese a ello, Cecilia sí aprende, lo que no puede hacer es sostener un proyecto libidinal hacia el aprendizaje porque para eso tendría que posicionarse en el mundo como alguien diferente a su madre, y ahí, justamente la cuestión de leer y escribir sirven para decir, de lo que ella parece no poder decir nada.

"El hecho de que exista un no-dicho sobre un sinsentido no permite al niño orientarse en las operaciones lógicas, el sinsentido se hace ley, es la locura de a dos. si no está sostenido por un padre o por algún otro representante de la Ley, puede psicotizarse sin ser un psicótico desde su origen" (op.cit.p224)

Ante esta situación ¿qué papel juega la escuela?, de qué manera ésta contribuye a la constitución del "síntoma educativo?".

Primero que nada, no pudiendo escuchar más allá de lo que atañe a un discurso racional porque según vimos al inicio la maestra parece como devolver a Cecilia su propio mensaje invertido, porque toda acción estaba encaminada a la supresión de los "síntomas", sin que mediara la posibilidad de entender lo que éstos trataban de decir, que si bien es cierto Cecilia es designada como una niña con dificultades de aprendizaje, es sin embargo tratada como alguien trastornada y que con ese estigma, el de la anormalidad propiamente dicho, se cierra todo intento de escucharla y si cabe la expresión de enseñarle algo ya que las mentiras piadosas con las que parece evidente que no se engaña a nadie, no son sino una franca expresión de des-subjetivación del discurso educativo encarnado por la propia maestra, quien hablada por éste es llevada a estar más preocupada por taponear los problemas (en especial el de la rebeldía) para el buen funcionamiento... del discurso educativo. Desde ahí se entiende que la sobreprotección de los niños hacia Cecilia sea un logro y no un problema, o que no se pueda preguntar por el significado del enunciado "no puedo", frecuentemente formulado por la niña. Este enunciado, curiosamente no forma parte del problema reportado. Es interesante hacer notar, que tal parece que lo que permitió "tolerar" a Cecilia en la escuela, fue precisamente ese estigma de trastornada, ¿porqué? intentaremos analizar esto en el análisis general y las conclusiones.

ARMANDO Y...SU MAMA.

...Siempre me andan molestando los demás..

• LA SITUACIÓN EDUCATIVA.

Armando de siete años de edad, cursaba el segundo año de primaria cuando su maestra planteó que tenía dificultades de aprendizaje, señaló también que *"es un niño demasiado inquieto, no trabaja, pone poca atención en clase, tiene problemas con las multiplicaciones ya que no se sabe las tablas y su desempeño escolar es muy bajo, lo voy a tener que reprobar"*. También me muestra su cuaderno para que vea los recados que ha puesto en él, mismos que dicen *"no trabaja"* y agrega: *"yo no le simpatizo al niño"*. Cabe destacar que el grupo había estado sufriendo continuos cambios de maestro y que ésta era la tercera vez que ocurría un nuevo cambio. Armando concluye el año escolar y sin que sepamos la razón, es aprobado.

En tercero, su maestra lo considera también como un niño con dificultades, y alude constantemente a la falta de cooperación de los padres y a lo que ella considera la problemática de Armando, misma que detallamos más adelante.

En las visitas que realicé al aula pude advertir que la maestra tenía problemas para el control de la disciplina, que les gritaba impacientemente a los niños, los amenazaba continuamente con dejarlos sin recreo y...les pegaba.

En una visita al aula, entrando me percaté de que había una gran tensión en el grupo, que dos niños estaban llorando y la maestra estaba en su escritorio revisando los cuadernos de los niños, mismos que estaban en fila formados esperando su turno. En ese momento, pregunté a un niño porqué lloraban los niños y éste me informa que les había pegado la maestra porque se portaron mal. Al advertir la maestra que conversaba con el niño, se levantó y me preguntó sumamente molesta que si la directora estaba enterada de lo que estaba haciendo, le recordé que ya le había solicitado esto a ella y que sí, contaba con la autorización de la dirección. Ante esto, la maestra me manifestó en tono de justificación que justo unos instantes antes de mi llegada se habían presentado algunos problemas y que eso la había alterado, diciendo que se vio obligada a *"intervenir con severidad"*, ésta fue la última vez que acudí al aula.

Armando a su vez, me comentó en una entrevista que la maestra *"los jalaba de las orejas, de las greñas y les jalaba las patillas"*, cosa que también me informaron otros niños del grupo. ¿acaso no supone esto una especie de matemaje en una línea dura en la función de la maestra?.

• EL PROBLEMA REPORTADO.

La actual maestra de Armando reporta que éste *"es muy distraído, no capta las cosas como los demás niños del grupo, se le tienen que repetir varias veces las cosas y luego se le olvidan"*, agrega también que *"sus cuadernos están sucios y desordenados, es lento en su aprendizaje...aprende, pero cuesta mucho"*. Comenta que *"es muy sensible, muy llorón"*. La maestra señala también que

Armando durante la primera hora se ve muy cansado y con ganas de dormir y que suele ser agresivo, pero que cuando a él le pegan se pone a llorar.

• OBJETIVACIÓN DE LA DIFICULTAD DE APRENDIZAJE.

En lo que se refiere a la lectura, se pudo observar que Armando es capaz de leer textos, sin embargo lo hace muy lentamente y con poca fluidez. En el área de comprensión de la lectura, se advierte que sí comprende textos sencillos, ya que responde coherentemente a las preguntas formuladas, aunque lo hace con respuestas muy concretas y cortas.

En cuanto a su escritura, no hay omisiones ni sustituciones de letras o palabras, pero tiende a juntar éstas últimas. Presenta asimismo múltiples fallas ortográficas con el uso de la "V" y la "B", la "C" y la "S", la "G" y la "J", y la "H". Asimismo, la caligrafía es deficiente, el trazo lo realiza de derecha a izquierda y frecuentemente de abajo hacia arriba.

Por otro lado, destaca el hecho de que a pesar de tener la instrucción por escrito, pregunta qué es lo que tiene que hacer y que cuando los reactivos de la prueba implican respuestas a desarrollar, no las realiza; es decir que sólo trabaja con tareas que no involucren inventiva y creatividad. Un ejemplo de esto, es cuando se le pide que invente tres personajes y escriba una pequeña historia de ellos; momento en que además comienza a bostezar.

En el área de Matemáticas, se observó que Armando realiza operaciones básicas de suma, resta, multiplicación y división, sin embargo, usa los dedos para contar las que lleva y suele fallar en las dos últimas operaciones citadas, en especial en las divisiones, en las que da la impresión de que no intenta resolverlas e "inventa el resultado", ya que el resultado obtenido no guarda ninguna relación con la operación en cuestión. También, en esta actividad se observa que bosteza constantemente.

En lo que respecta a la solución de problemas matemáticos, falla en la comprensión de éstos, dando la impresión de que sigue la misma lógica que en el ejercicio anterior, por ejemplo, restando cuando corresponde suma.

En síntesis, en esta área, **Armando muestra una dificultad en el aprendizaje no- mecánico**, así como una notoria falta de interés en el desempeño de las tareas académicas.

¿Quién habla?:

Armando es el tercer hijo de una familia compuesta por el padre de cincuenta y dos años, la madre de treinta y cinco; y dos hijas gemelas de doce años, que están en secundaria. El padre es réferi de luchas y la madre se dedica al hogar.

Según refiere la madre, el embarazo fue accidental ya que ella no esperaba tener más hijos porque sufre de problemas de presión arterial y su embarazo anterior fue muy difícil. Comenta que debido a que ella hace mucho deporte, se le movió el dispositivo y volvió a quedar embarazada

después de siete años. Cabe señalar que de este último embarazo, también venían dos bebés, pero el otro murió a los cinco meses, a consecuencia de que se produjo un aborto.

Llama la atención que la madre toca la cuestión del sueño, y cita **"casi no duerme, se duerme muy tarde"**, sin que aparentemente haya una razón que pueda explicar tal situación. Cabe destacar que el niño, desde que nació ha dormido en la misma cama con la madre y que al parecer, sólo muy ocasionalmente ésta duerme con su esposo, ya que a su decir "no le gusta dormirse con él". Asimismo, dice que el niño tiene un problema en el control de esfínteres, ya que apenas está dejando de orinarse en la cama, (hace aproximadamente seis meses).

En lo tocante a la sexualidad, la madre plantea que Armando es **"muy morbososo"** ya que con las niñas (sus hijas) es **"muy mirón"**, también dice que: **"luego me anda mordiendo las chichis, "me anda agarrando las nalgas"** y agrega que constantemente advierte que **tiene erecto el pene (cuando lo baña, lo viste y lo cambia)**, y comenta que le dice: **"tu pinche pájaro parado"**. Asimismo, mencionó **que se baña con él con ropa interior, "para que no me vea desnuda"**

• EL DISCURSO DE LA MADRE.

Para empezar, cabe comentar que capturar este discurso no fue fácil, ya que la madre de Armando tardó mucho en presentarse a las entrevistas solicitadas y fue hasta que la maestra la requirió como se logró que se presentara. En las entrevistas iniciales, pude notar que la madre de Armando se dirigía a mí de un modo peculiar, que parecía el de una plática informal en el que prevalecía un tono despreocupado, y en el que se mostraba siempre muy sonriente y aparentemente tranquila. A medida que avanzaron las entrevistas y empezó a hablar de sus problemas, esta situación cambió dramáticamente y se tomó entonces como angustiada.

Qué le puedo decir, yo quiero mucho a mi hijo, ya que ni su papá ni sus hermanas lo quieren

No sé porqué no lo quieren, pero siempre ha sido así desde que nació, sólo yo lo quiero y Armando anda conmigo para todos lados, porque si lo dejo en la casa cuando yo salgo, lo regañan y le pegan sus hermanas. Su papá no le pega, sólo lo regaña. Más bien lo que sucede es que mi esposo es una persona seca que no convive ni con el niño ni con las niñas. Él está amargado porque ya tiene cincuenta y dos años y yo treinta y cinco.

Ni las niñas ni Armando fueron planeados, llegaron así nada más. Incluso habíamos pensado quedarnos sólo con las niñas ya que yo padezco mucho de la presión, pero debido a que hago mucho deporte, se me movió el dispositivo y quedé embarazada de Armando después de siete años. Mi esposo cuando supo que estaba embarazada, le dio mucho gusto, aunque él ya no quería tener más hijos ya que me puse muy mal con las niñas, fue cesárea y también con Armando eran cuates pero el otro bebé murió; a falta de ese hermanito, Armando es un niño muy triste, muy apartado, pero yo lo quiero mucho.

SU ESPOSO: *El siempre ha sido así, muy seco además de que lo que hace cuando llega de trabajar en la mañana, es meterse a su recámara y se pone a ver la TV. todo el día y no sale de ahí*

en todo el día. Hay que llevarle el desayuno, la comida y la cena. **Es como si tuviera otro hijo ya que le tengo que dar todo: la toalla, los zapatos...**

El niño no hace absolutamente nada, llega, come y se pone a ver la TV; a veces juega football y al regresar vuelve a ver la TV, pero en su recámara.

Yo le pregunto si le dejaron tarea, pero la mayoría de las veces me dice que no y yo le digo: **¡qué bueno que no te dejaron! porque sólo yo le tengo que ayudar.** Lo que sucede es que la maestra le deja mucha tarea y considero que eso no está bien, ya que, mire, le deja muchas multiplicaciones y a mí hasta me duele la cabeza de tantas que son y considero que es mucho para el niño; por eso me da gusto cuando no le dejan.

Si no trabaja es porque le han hecho muchos cambios de maestros, porque con el maestro Fernando el niño trabajaba muy bien y el niño comenzó a cambiar desde que le cambiaron el maestro, entonces **es normal que el niño se confunda.**

Yo no entiendo en sí cual es el problema que él tiene. Esas cosas que le ponen es mucho, si retiene las cosas, pero no como debe de ser. Es muy flojo y le encanta ver la TV. Quiere que yo le haga las tareas; pero es que es el único y las niñas tienen catorce años.

Yo había comentado que las niñas no lo quieren, una maestra me dijo que no lo acariara delante de ellas, luego aparte tengo problemas con mi esposo. El niño es muy sensible y sus hermanas le dicen: **"quitate de aquí, escuincle hediondo".**

Hace poquito le contamos al niño que queríamos adoptar un niño y dijo que no quería.

Conmigo se aferra mucho el niño. Yo todo; sufre mucho cuando no está conmigo. El siempre se ha dormido conmigo, y ahora está el problema: mi esposo se pone celoso y yo le digo: es que no estoy impuesta a dormirme contigo. Armando tiene su recámara, pero nunca la ha utilizado. El niño se molesta y me dice enojado: "vete a dormir con mi papá" y después me dice: "no te duermas con mi papá, duérmete conmigo". Mi esposo se pone celoso y me reclama que dedico mucho tiempo al football y al niño. No sé cómo actuar porque es como si tuviera dos niños.

La niña dijo: ¿vas a ver a un psicólogo porque éste está loco?. Su papá la regañó por decir eso, y el niño preguntó, **mamá, ¿estoy loco?. El niño no retiene, es como de lento aprendizaje.** Cuando nació tuve muchos problemas, se me pasó el parto, desde el embarazo tuve amenaza de aborto, **fue un hijo no deseado; este niño se vino sin pensar.** Desde primero ha tenido que ver psicólogos (los de la escuela).

Con las niñas también hay celos entre ellas. A una le dio una vez una parálisis facial por hacer corajes. Yo creo que ha de ser muy enojona y caprichosa y cuando uno no le hace caso, se pone mal.

Yo las quiero igual y ellas se ponen muy celosas cuando oyen que le digo al niño: **"véngase mi niño", "véngase mi bebé".** Luego también no cuento con el papá; nunca asiste a la escuela, ni ayuda con las tareas, ni nada. El se encierra en su cuarto y no convive con sus hijos, él no apoya.

*A mí sí me saca a pasear, en las noches por su trabajo, pero a los niños no. Ellos dicen "si va mi papá, no vamos"; yo siento feo y él se da cuenta y dice que no lo quieren. Yo le digo, **tú para ellos eres un extraño.***

***Yo digo que es por mí** (Se refiere al problema de aprendizaje y se ríe al decirlo).*

*Yo nunca he trabajado, nunca me ha dejado mi esposo. El me dice que si me dejara, me dejaría protegida porque **sabe que yo no sé hacer nada.***

*Es muy flojo y no quiere hacer las cosas. **Lo que quiere es que yo le haga las cosas, porque llega a ver la tv y juega y luego ya no quiere hacer la tarea.***

*Cuando el niño se enoja, **su papá le dice "pinche loco"** (cuando hace berrinches) porque lo saca su papá de su cuarto. Se quejó el otro día de que su papá le compró cosas a sus hermanas y a él no, yo le dije: **"ya ves que tu papá es re codo, que te fijas, no le hagas caso.** Había unas botas nuevitas de la hermana y le dije que se las había comprado su papá, para que no se sintiera mal. También, la ropa que dejan las niñas se la pongo al niño sin que él sepa que era de ellas (shorts, tenis, etc.)*

DE LA HISTORIA DE LA MADRE.

Yo creo que yo no estoy preparada para cargar con la cruz de los hijos, todavía los de la ciudad sí, pero nosotros no tuvimos escuela ni preparación. El papá les dice que se preparen para que no estén igual de ignorantes.

Yo, por tonta, porque tuve problemas de aprendizaje.

*Sí, aprendí hasta los catorce o quince años; yo no pasaba de primero y segundo, y eso porque ya me veían muy grande. Una maestra que era mi tía, me ayudó con clases especiales. Allá en el rancho, un maestro nos ayudó para entrar a sexto año para sacar el certificado. A mí se me hacía muy difícil la escuela. Fui a la nocturna un año de secundaria y **no pude, me salí.***

*Soy la única, porque tengo un hermano que es doctor veterinario, otro que es ingeniero agrónomo, dos que son secretarías ejecutivas, dos maestras de secundaria, una maestra de alta costura... **O sea que todos son inteligentes, menos el último y yo.***

*No es porque no me hayan dado, sino que **yo no pude y yo creo que lo mismo le va a pasar a mi niño.***

*Yo aprendí de grande, como dice la canción. Mis hermanos estuvieron becados, todos bien inteligentes que salieron. Mi hermana es superinteligente, y yo le digo "pásate algo pa ca". Pero **mi esposo sí esta de a tiro peor que yo, él ni siquiera hace el intento por ayudarme.** También terminó la primaria ya de grande.*

Al niño sí le pudo que me sacaran la matriz y hasta me pregunta que si otra niña sí tiene...es bien lindo y bien amoroso.

...Es que el papá es así. El otro día íbamos por la calle y me dijo: "las niñas por delante, tú no porque si te hacen algo, ya no sirves para nada", esa noche me fui a dormir con Armando.

Desde lo de la matriz, se burla, somos como extraños; siento que me ve como a un perro fiel que quiere que lo acompañe para todo.

Yo soy muy fría y por eso no quiero tener relaciones.

Yo dormía sola antes de que naciera Armando, luego con él.

Mi esposo me ha ofendido, me dice "pueblerina, india", delante de su familia.

Hace un relato de cuando ella se vino a la ciudad, diciendo que tenía un novio y que éste le puso una trampa, llevándola a un hotel.

Vuelve al tema de las relaciones con su esposo, quejándose de que "él sólo busca satisfacerse", lo que pasa es que soy muy fría y no siento nada con eso". Comenta entonces "mi esposo "estaba celoso de una mujer amiga mía, y yo dudé, se me metieron esas ideas en la cabeza y pensaba ¿será cierto?.

Yo siempre terminaba con los novios por lo fría que soy.

Posteriormente, comenta que Armando le pregunta:

"¿me quieres? ya no te vayas a ir con mi papá".

Yo la verdad, no me siento buena madre. Yo creo que toda mi amargura la he reflejado en los hijos; yo me siento a veces que los rechazo, no los quiero, siento coraje hacia ellos, rencor. Me vienen como depresiones. Me siento inútil, como que no he hecho nada en la vida. Yo veo unas mamás que quieren a sus hijos, amorosas, yo no. Una de mis hijas, escribió una carta en la que dice que yo no la quiero, yo siento que me enfoco más a la otra.

Es que ella es grosera, altanera, es que ella se parece a la familia de él que me cae mal, es burlona, dígame ¿qué hago?.

Finalmente, comentó que desde hace tres años se quería embarazar y ya no pudo, lo que a decir de ella, ha sido causa de depresión.

Cabe comentar que a pesar de múltiples intentos por hablar con la señora de "los resultados de la valoración", nunca volvió a presentarse.

● EL DISCURSO DE LA MAESTRA.

Está sobreprotegido, es único varón, el papá es quien lo sobreprotege, él sale de viaje continuamente. el niño está descuidado en la casa. Si estuviera más cuidado, mejoraría, las tareas parece que se las hacen.

Aquí es llorón y yo creo que es porque estaba preocupado por la operación de su mamá. No lo dejan ser fuerte, es muy mimado, las hermanas son gemelas y mucho mayores que él.

El está en un grupito que tengo de los que van mal y en matemáticas también, porque se le olvidan las cosas. Luego es agresivo y lo hacen llorar, cuando le contestan un golpe.

Es muy sensible, muy llorón. Yo le he dicho: no debes de llorar, aguántate; no sé si será porque su papá, que es réferi de luchas, le diga que no pegue, y se va por su trabajo una semana o quince días y los deja solos.

Va a pasar de año, pero con bajas calificaciones.

A veces es agresivo, se pelea, no quiere trabajar, no se concentra, le cuesta mucho trabajo hacer las cosas. No entiende nada en Español, lo aprendió pero ya se le olvidó. A sus compañeros, les pega, se pelea o grita, viene con mucho sueño, se le ve triste.

El tiene lagunas desde primero. Casi no tuvieron maestro, se los cambiaron tres veces. No hubo cooperación de los padres

Sí tiene amigos, pero luego sale de pleito con ellos; otros niños dicen que él no pega.

Me hace caso, me obedece pero luego vuelve a lo mismo. es rebelde, pero no mucho. Atiende, obedece, pero su capacidad yo creo que no es muy alta, término medio bajo; con ayuda y paciencia puede mejorar pero no sobresale. tengo que estar sobre de él para que haga las cosas, igual es con su mamá.

He notado que en la primera hora se ve muy cansado y con ganas de dormir.

Ahora ya se adaptó porque es fin de año, ya aguanta las críticas. El ahora ya quiere salir adelante, pero es muy difícil. La mamá me platicó que el papá dice que va a adoptar otro niño y que le va a comprar muchas cosas. Me dijo también que ella (la madre) piensa que el trato del papá es el problema, que él viene de muy mal humor.

Siempre se está durmiendo en clase, las primeras horas principalmente. muy poco interés en hacer sus cosas, tiene muy mala escritura. Hay mejoría desde hace poco.

Si le pregunta algo no contesta, quiere decir que no está asimilando, ni escuchando bien la clase. La mamá me dice que lo quiere mucho, que lo apapacha y trata de consentirlo porque dice que sus hermanas no lo quieren; yo creo que le hacen las tareas.

... no todos tenemos la misma capacidad y él es de las personas que por más que se propongan, nomás no. Tuve a sus hermanas como alumnas, y ellas también son de coeficiente intelectual más bien bajo y también observé eso. Una como maestra inmediatamente se da cuenta; ya nomás con el apellido, sabe uno. Al menos yo lo he comprobado en este caso. Casi siempre ha sido así.

... una les exige pero sabe de antemano que no va a dar mucho. No sé cómo vayan sus hermanas pero parece que también un poco mal. Cuando estaban conmigo las gemelas, la mamá siempre venía y con Armando no; en este año ha venido como dos veces y a veces ni a firmar la boleta viene.

De uno o dos meses para acá, ha mejorado, aunque muy poco.

ARMANDO.

¿Cómo significa Armando sus dificultades de aprendizaje?

Armando atribuye sus dificultades de aprendizaje al ambiente del aula, así dice:

A que nos peleemos...a que nos bajemos el chon. Agrega que éstas empezaron "desde segundo, porque siempre nos peleábamos todos...desde primero nos empezábamos a pelear y cada vez más".

Se refirió también a la maestra diciendo que "ésta les pega a los que pegan" y al preguntarle que qué creía la maestra de sus dificultades dijo "que molestan" y también señaló que él cree que a lo mejor su maestra cree que él es malo.

• EL MATERIAL CLÍNICO .

EL JUEGO: INHIBICIÓN Y ANGUSTIA.

A lo largo de esta actividad, Armando se mostró sumamente tenso: daba golpecitos en el borde de la mesa, sudaba, no hacía contacto visual conmigo y se quedaba cabizbajo. Se jalaba el párpado, se mordía la mano. Pasó cerca de diez minutos así, hasta que me preguntó ¿qué vamos a hacer ahorita? Recordé la consigna y aún así, preguntó que si podía dibujar. Asentí, recordándole que él podía hacer lo que quisiera con los materiales que había ahí, luego de lo cual tomó una hoja, plumones de colores, y comenzó a dibujar. Toda la sesión la invirtió prácticamente dibujando. Realizó cinco dibujos que luego narró con dificultad. Llamo la atención que los dibujos corresponden a un mismo patrón, ya que todos ellos están despegados (como suspendidos en el aire) de la base dibujada, así por ejemplo, el barco no hace contacto con el agua, o la casa y escuela no descansan sobre el césped o suelo, aunque estos últimos sí son dibujados en la parte inferior de la hoja.

La actividad desplegada por Armando, muestra poca creatividad, y monotonía tanto en los dibujos realizados, como en su prácticamente nulo "intento" de acercarse a los demás juguetes. Asimismo, llama la atención el hecho de que a pesar de repetición de la consigna, preguntaba si podía hacer las cosas, y que pese a que se le daba una respuesta afirmativa, no se decidía (ver anexo); cuestión que puede interpretarse como intentos por un lado, de controlar la angustia, y por otro, su gran dificultad para hacer algo por sí mismo, sin instrucciones, tal como si al quedar sin éstas, se quedara vacío. Así, Armando muestra en esta actividad una indiscutible inhibición hacia las actividades surgidas de sí mismo, tal como parece ocurrir con el aprendizaje escolar. Cuestión que sugiere la idea de que algo en el proceso de subjetivación, ha quedado como detenido,

llevándolo a una dificultad para la simbolización, desde la que se posibilitaría un mayor manejo de sus conflictos.

C.A.T.

Las producciones son muy pobres, reduciéndose a meras descripciones de los objetos presentes en las láminas, no existiendo temática explícita, ni manejo de la temporalidad, (excepto en las láminas siete y diez).

No hay historias y prácticamente no aparece el recurso de la fantasía. Por el uso referencial del lenguaje, puede suponerse que más bien, hay un intento por controlar la ansiedad; no mostrando capacidad creativa ni la riqueza de lenguaje esperada para su edad. Por la naturaleza de las descripciones, tampoco parece existir una clara diferenciación sexual en términos edípicos, ya que niños y adultos no ocupan un lugar generacional (láminas uno, dos, seis). La figura paterna aparece como amenazante y devoradora, dando cuenta de su conflicto edípico (lámina siete). Asimismo, la sexualidad está acompañada de fantasías de castigo (lámina diez).

En síntesis, Armando muestra una muy importante dificultad para la simbolización que se traduce en que el lenguaje que utiliza, no aparece como un mediador de la comunicación, ni como recurso para representar sus conflictos en un despliegue fantasmático, ni en la capacidad de historizar, sugiriendo que existe un problema en su constitución como sujeto de la enunciación.

DIBUJO DE LA FAMILIA

En esta prueba, Armando dibuja a los miembros de su familia en el siguiente orden:

Papá, mamá, hermana Brenda, hermana Denisse y por último se dibuja él. Al nombrar a cada uno, empieza por la madre, sigue con el padre, luego nombra sus hermanas en el orden dibujado y finalmente se nombra él, refiriéndose a sí mismo como "Armando".

Al igual que en los dibujos de la hora de juego, hay un mismo patrón en todas las figuras, las cuales son pequeñas y prácticamente la única variación está en el pelo. Las figuras están distribuidas en una línea horizontal en la parte inferior izquierda y son del mismo tamaño, llamando la atención que ninguna tiene cuello. Asimismo, es notorio el sombreado en el pelo en la figura del padre, de Brenda y de él mismo y existe poca distancia entre los personajes dibujados. En el plano de la interpretación psicoanalítica, muestra una identificación con el padre, que simboliza el lugar del superyo, pero sobre esta figura recae un notorio énfasis en el pelo (sombreado del pelo), cuestión que puede sugerir la presencia de algún "conflicto" con él.

Con respecto a las preguntas complementarias a la prueba, respondió:

El más feliz : "mi papá José Armando".

¿Porqué? : No hubo respuesta.

El menos feliz : "Denisse".

¿Porqué? : No hubo respuesta.

¿Quién es el más bueno? : "Armando"

¿Porqué? : No respondió.

¿Quién es el menos bueno? : "Brenda"
¿Porqué? : "Porque me pega y me regaña"
¿A quién de tu familia prefieres? : "A mi mamá Yolanda".
¿Porqué? : no hay respuesta.

En relación a estas respuestas, llama poderosamente la atención la forma en que Armando se refiere a sí mismo, ya que lo hace como un sujeto que no se enuncia como "yo", sino como "Armando", sugiriendo más bien un lugar como sujeto del enunciado y no de la enunciación. Llama también la atención el lugar en que él se coloca frente a sus hermanas, ya que éstas son las que le pegan y lo regañan y en donde él aparece como "víctima", recordándonos lo dicho por la madre: "sus hermanas no lo quieren y siempre le andan pegando".

En resumen, el dibujo de la familia de Armando muestra un conflicto edípico en el que lo central parece estar en la relación con el padre que parece fallar en su función significativa, cuestión que se corrobora en las entrevistas con la madre y con el niño, en donde aparecen los celos de padre e hijo por compartir la cama de la madre. Así, podría decirse que madre e hijo parecen constituir una especie de unidad "simbiótica" amenazada por el padre y las hermanas, que a decir de Armando, éstas siempre lo asustan, lo regañan y le pegan, dando cuenta quizá también, de rivalidad con ellas.

ANÁLISIS.

EL SUJETO.

¿Quién habla?

El caso de Armando nos deja perplejos. Se trata de un niño con una importante inhibición en el aprendizaje, donde sólo tiene cabida lo mecánico, la repetición. Comprender, crear son cuestiones que parecen ser muy difíciles de realizar; y en cuanto la demanda apunta en esa dirección aparece la angustia, como se aprecia claramente en el juego y en el salón de clases cuando se bloquea y la maestra lo ilustra diciendo *"aprendió, pero ya se le olvidó"*.

Así, se trata sobre todo, de un niño angustiado, que hasta hace poco sufría de enuresis, que duerme poco, que parece incapaz de... separarse de su madre.

Las pérdidas reales o imaginarias: llámese de un hermanito que nunca conoció, o del que pudo o podría haber tenido ante la posibilidad de la adopción de la que habla la madre, o hasta de que su madre pierda la matriz, parecen marcarlo, dejando en él una huella o más bien un fantasma de lo imposible... ¿del deseo?. No, porque éste parece existir aún en su inhibición. Si cada pérdida de un objeto en lo real, hace un vacío que lanza el deseo, ¿de qué se trata entonces? De que Armando parece identificado al objeto que haría falta en el Otro materno y desde ese lugar no ha podido acceder a la conquista de un lugar para el deseo. Porque Armando dice que iba a tener un hermano, pero al nacer: "nos atoramos y uno de los dos murió", ¿quien murió? o ¿qué murió con la muerte de su hermano?.

El niño, dice la madre, nunca ha usado su recámara, siempre ha dormido con ella desde que nació. Tal como indicando con ello que la función de Armando fuera la de cubrir imaginariamente una ausencia marcada por la muerte. En ese sentido, ¿no es entonces como un niño fetiche de la madre que parece no tolerar los huecos y donde al mismo tiempo Armando le permite taponar también la sexualidad con su esposo?. Porque no deja de llamar poderosamente la atención que muera el hermanito y la madre empiece a dormir con su hijo y después le saquen la matriz y piense en la adopción de otro hijo. Si bien es cierto que no conocemos las vicisitudes de esa historia, da la impresión de que, todo hueco dejado por una pérdida busca ser taponado de inmediato... aunque sea en la fantasía.

Ahora bien, ¿qué significa que Armando en su discurso se remita invariablemente a ser el objeto de agresión de los otros?: sus hermanas, sus compañeros, le pegan, lo molestan, etc., que aparezca sistemáticamente como sujeto del enunciado. Se ofrece a los otros como alguien infantilizado al punto de no referirse a sí mismo como "yo" sino como "Armando".

El significante pegar, ser-pegado presente frecuentemente en el discurso del niño y que la maestra -atinadamente quizá- relaciona con una prohibición del padre que es un ex-luchador y ahora es réferi, hace pensar en intentos fallidos de apropiarse de los mensajes del padre en búsqueda de una Ley que le de un garante de un lugar que no sea el designado por la madre.

En ese lugar parece ser presa de la angustia de castración y en su lugar aparece la enuresis como un testimonio de lo que parece ser una falla en la función simbólica, es decir en la función paterna. Porque a decir de la madre y quizá del propio Armando que dice que él no ve casi a su papá porque trabaja de noche, que nunca está, que todo lo hace con su mamá, el padre no lo mira como hijo, sino como... ¿un rival?

La ley en tanto significante de la prohibición entra por el padre, vía la palabra de la madre; sin embargo, la madre ¿no descalifica continuamente a éste y se hace presente ante Armando como el falo que la y lo completa también a él?. ¿no es esto motivo de angustia?

A propósito de la angustia, Lacan nos dice que ésta "no carece de objeto", que el objeto causa del deseo (objeto "a") está presente siempre en el surgimiento de la angustia; por su parte Anny Cordié agrega: ...un objeto que no pudo separarse y entrar a los circuitos simbólicos" (op.cit.p. 208)

Así, podemos aventurar hipotéticamente que la angustia de Armando no remite a una falta de objeto, sino quizá a la presencia del deseo de la madre ejerciéndose en él.

Dado este rodeo imprescindible, estaríamos en condiciones de empezar a analizar la inhibición para el aprendizaje de Armando, porque creemos que ésta está articulada al problema de la angustia.

Freud decía que "la inhibición está relacionada con la angustia, ...que "es una limitación que el yo se impone para no despertar la angustia" (en Cordié, op.cit. p.208)

Armando plantea una inhibición de la función intelectual que se liga con la angustia que daría la impresión de parecer ser una señal que surge ante la amenaza de "saber" no porque éste sea propiamente hablando un objeto pulsional, sino porque esta actividad correspondería a una sublimación de la "necesidad de dominio" (como decía Freud) y en Armando en calidad de objeto "a", esto no parece posible.

La inhibición es también un acto, "una defensa contra el retorno de lo reprimido, una prohibición de saber que el sujeto elabora aún a su pesar y que como nos recuerda Cordié *"este saber está frecuentemente relacionado con la problemática edípica así como con la irrupción de lo pulsional"* (op.cit.p.242) y, ¿no parece tratarse precisamente de esto cuando la madre no cesa de dormirse con él o cuando alude a la sexualidad "morbosa" del niño?. Así, aprender que involucra la mirada, (la pulsión escópica de la que hablaba Freud) para Armando parece tocar lo pulsional, recuérdese también que "no se puede dormir" se duerme a altas horas de la noche sin motivo aparente. Tal como si algo insistiera a través de la mirada.

Ahora bien, dada la ausencia del discurso del padre en las entrevistas, es difícil decir qué función cumple esta inhibición en la subjetividad de este niño. No obstante, resuenan las palabras de la madre sonriente y orgullosa diciendo que el problema de aprendizaje es por ella e identificándolo claramente con lo que ella misma calificó como su propia poca inteligencia. Sus palabras marcan un destino para Armando cuando dice: "yo no pude y creo que lo mismo le va a pasar a MI niño".

¿Inhibición o síntoma?: Difícil de precisar, pero dadas las dificultades que se manifiestan en el proceso de estructuración subjetiva en Armando, parece mas bien tratarse de una inhibición que no

parece poder aún estatuirse en calidad de síntoma, porque en él más que de acciones parece tratarse de actos. "En la inhibición, el sujeto revela algo de su verdad a través de un no que es un no de rechazo, no es más el no encerrado en el discurso, es un acto: la suspensión del pensamiento es un acto del mismo tipo que la suspensión del hacer...(A. Cordié, op.cit.p.205).

Por último, ¿cómo contribuye la escuela a producir subjetivamente el problema en el espacio educativo?

Suponemos que al no poder constituir a la maestra como un Nombre del Padre, desde el que opere una transferencia al saber y en tanto ésta por otra parte, lo marca de antemano como alguien que no puede rendir mucho, se produce un "maternaje" que parece hacer eco del discurso materno.

PARTE IV. ANÁLISIS Y CONCLUSIONES.

...No es ciertamente indiferente que el poder administrativo (o educativo) se esfuerce siempre en sustituir, por diversos caminos, por lo que se llama "realidad" la verdad que se observa en la insistencia repetitiva del síntoma; se condena al mismo tiempo a no oír este discurso...

M. MANNONI.

¿Qué nos muestran estos casos?

Para empezar, podemos decir que estos casos nos muestran una problemática sumamente compleja de la que apenas pudimos hacer una mera aproximación subjetiva.

En ese sentido, los casos que estudiamos revelan importantes problemas en el proceso mismo de estructuración subjetiva, en los que se advierte que la problemática se halla estrechamente ligada a la función simbólica, específicamente en la que lo que se halla en entredicho, es la asunción de la función paterna como vía de acceso a ésta, y donde también es manifiesto el hecho de que no existe un proyecto libidinal de los padres hacia el aprendizaje, cuestión de gran importancia para entender de entrada el hallazgo más importante: la no constitución del aprendizaje como objeto de deseo, en la medida en que el sujeto no parece recibir las señales de la demanda del Otro que serían necesarias para tal efecto, porque como dice Lacan: *"lo que el sujeto persigue como objeto es la demanda del Otro; lo que el sujeto demanda cuando intenta asir el objeto inasible de su deseo es el objeto del Otro. (Seminaro, 30, 1962).*

En ese sentido, en los tres casos revisados nos encontramos con el hecho de que los mitos y los fantasmas de los padres hacia el aprendizaje de sus hijos, en términos de su propia historia en relación con éste último, revelaban un sentido más o menos preciso en la subjetividad de los niños en cuestión, en términos de la dificultad de constituirse como sujetos, al no encontrar un lugar en la estructura subjetiva desde el que fuera posible otra función que no sea... la destinada por los padres.

Así, al aproximarnos a cómo aparecía la referencia al sujeto en el discurso de los padres, pudimos advertir que en todos los casos ésta función no permitía dar cauce a la cuestión edípica que conduciría a la función simbólica, desde la que se posibilitara una asunción del sujeto de la enunciación que es propiamente el sujeto deseante. Así, de entrada podríamos aseverar en términos generales, que gran parte de los problemas detectados se traducen en que, en estos niños, es más bien por lo que no son, por lo que no pueden.

No son sujetos para el Otro, ocupan lugares predestinados en la estructura subjetiva y desde ahí producen importantes inhibiciones hacia el aprendizaje que en algunos momentos nos arriesgamos a estatuir como síntomas en tanto que mostraban la estructura de éstos.

En tal sentido, fue posible constatar que cuando falla la palabra, lo que aparece es el goce vuelto síntoma. Este último, conlleva un sufrimiento, y cuando tiene valor de mensaje tiene en la transferencia un destinatario que opera como un *sujeto-supuesto-saber*. Aspectos que en parte, definen la estructura del síntoma.

Así, también cuando los niños daban un significado ("una interpretación") en términos de que "acusaban" a la maestra de sus dificultades educativas en general, parecían mostrar con ello que la colocaban en el lugar del Otro del síntoma. Esto parecía particularmente manifiesto en el caso de Cristina cuando se hacía caca en el salón quizá justamente como "respuesta" a los "intentos" de la maestra por...ganársela, haciendo patente de cualquier modo con ello, un discurso fuera de la Ley. O bien, lo advertimos en el caso de Cecilia cuando "sin motivo aparente", irrumpe en llanto diciendo que su mamá le iba a pegar "porque no hizo nada", justo después de que la maestra le dijo que su trabajo estaba bien. En este caso en particular, la repetición de "no puedo" que señalábamos como expresión de des-subjetivación, daba cuenta de la emergencia de algo que estaba fuera de su saber y que aún sin que sepamos de su valor de mensaje, nos permite aventurar la hipótesis de que ahí frente a la demanda de escribir se producía quizá un intento de constituir un síntoma. En cambio, en el caso de Armando, resulta más difícil descifrar de qué se trata cuando éste apela como la causa de sus problemas a la cuestión de la de disciplina (pelearse), con sus compañeros y si podríamos estatuir su inhibición como síntoma, porque éste último, sólo tiene lugar cuando los problemas se organizan en la repetición y en su caso veíamos que lo que a primera vista podría ser concebido como "una infantilización" general muy fuerte sostenida por la relación dual con la madre, que lo llevaba incluso a referirse a sí mismo por su nombre propio y no como yo; más bien remite a pensar en la imposibilidad del niño para situarse en un lugar como hijo ya que como vimos "su madre" es también "su mujer", en lo que plantea una falla en la asunción de la Ley paterna que gobierne las relaciones de parentesco. Desde ahí, es factible entender la pobreza en el uso del lenguaje vehicular en este niño, que sin duda constituye una condición para el aprendizaje como proyecto creador y no como acto mecánico.

Ahora bien, en lo que se refiere a las "DA específicas", tanto en Cristina como en Cecilia, es claro que aún cuando cada caso es ciertamente diferente, en ambas se aprecian problemas graves en la lectura, en la escritura y también en el cálculo matemático, que por sus características (inversiones, omisiones, sustituciones, etc.) podrían ser descritos en términos de "trastornos espacio-temporales" pero cuya significación no puede ser pensada al margen del tiempo y espacio que ocupan en el deseo del Otro, para desde ahí comprender que si no es posible ocupar un lugar como sujetos en el deseo del Otro, no es posible organizar un aprendizaje tan abstracto que, dada además la manifiesta presencia de un lenguaje confuso y a veces claramente metonímico, no posibilite la circulación significativa como condición de proceso de simbolización. ¿Cómo adquirir el lenguaje escrito o interpretar los signos sin un lenguaje vehicular?

Desde esa situación, advertimos la dificultad para constituir al maestro como un Nombre del padre que trae como consecuencia prácticamente la imposibilidad de que éste pueda tener una influencia educativa sobre los niños, lo que a su vez, produce sin duda alguna, efectos muy particulares en éstos, mismos que sin poder entender la problemática subjetiva de los niños, ni la que se produce en sus relaciones con ellos, acaban reproduciendo los mismos efectos de des-

subjetivación que se advierte en los discursos parentales. ¿Porqué?, porque tal pareciera que en gran medida se trata de un mismo discurso.

Más aún, dado lo que organiza la propia economía escolar, (educación especial en cualquiera de sus paradigmas y modalidades) en términos de la individualización y la normalización, terminan marcándolos como "especiales".

Se trata así, de que la institución familiar y la educativa parecen soportar los mismos principios que conducen a la producción del síntoma. (Cabe hacer notar que ésta última cuestión ya había sido propuesta por Mannoni en La educación imposible y por Ángel Díaz B. en un trabajo sobre las instituciones de la modernidad.).

Así puede leerse por ejemplo, el hecho de que las maestras de Cristina verdaderamente desconcertadas y enojadas renuncian a su función trayendo a su madre para "obligarla" a trabajar, o bien en el caso de Armando cuando la maestra análoga los problemas de éste con ella a los de Armando con su madre, y mostrando una concepción del niño muy similar a la de ésta. También esto ocurre en el caso de Cecilia cuando la maestra apela a los signos de anormalidad de la niña, cosa que por cierto parece significar que al no poner en entredicho a la autoridad educativa representada por ella, permite tolerarla en la institución a diferencia de Cristina, quien es expulsada de la escuela y cumple un destino de fracaso escolar ya que no volvió al sistema educativo; lo que evoca las palabras de Mannoni:

"No se admite el rechazo cuando adopta la forma de evasión de la escuela o de la familia pero, por el contrario, se tolera perfectamente un tipo de oposición estereotipada hacia el maestro. Esta oposición toma el nombre de "enfermedad"..."

Es decir, que lo que encontramos, es que lo que se produce en el lazo social (subjetividad) entre maestro-alumno, es que se responde de manera especular a las demandas formuladas entre ambos, (ya que se responde a los signos de éstas), lo que parece conducir a una situación grave que se percibe en el discurso de las maestras al colocar en y al niño invariablemente como *"el problema que no tiene remedio a causa de sus padres"* que traduce una ajenidad total de su función en el problema y de la función del problema en la institución, cuestión que abordaremos más adelante.

También se traduce en un problema irremediable, porque atrapados en la especularidad sin poder entender la naturaleza de la demanda, aparece en las dos partes por igual algo insólito: se anula el deseo de saber y de enseñar porque como vimos, las maestras prácticamente renuncian desesperanzadas a la función de enseñar a estos niños por considerar que ellas no tienen nada que ver con el problema y en efecto, si apelamos a la naturaleza del discurso educativo, pareciera que así es; en tanto que se trata de un discurso que no reconoce sus determinaciones subjetivas; pero a propósito de esto, ¿es que acaso la enseñanza puede ser reducida a la mera instrucción? ; y por otra parte, en los niños se encuentran las condiciones propicias para organizar y/o reforzar el síntoma o la inhibición hacia el aprendizaje, en términos de una ausencia de un Otro que les permita tener una relación...con ellos mismos.

Nos llama la atención a este respecto, lo que parece ser una cierta confusión del maestro en su función, cuando parece operar característicamente con una especie de "maternaje" que en este caso, no quiere decir función materna sino más bien a la posibilidad de encarnar el discurso materno.

Esta situación parece indicar algo muy importante en torno al funcionamiento de la institución escolar: ésta parece descansar sobre las mismas premisas de base de la institución familiar, citando nuevamente a Mannoni:

"la familia se presenta a menudo como un bloque indiferenciado, en el que cada uno sólo puede vivir si tiene a otro de quien ser un parásito... Todo intento de diferenciarse del otro choca con el deseo del clan de neutralizar la diferencia. Ahora bien, la institución (escolar, hospitalaria) con frecuencia reproduce estructuralmente los defectos de las familias psicógenas, y en muchos casos ofrece el mismo modelo; cada uno de sus miembros "le pertenece" y sólo puede abandonarla dramáticamente" (op.cit.p.73) .

En ese sentido, si como vimos en los casos analizados, el síntoma tiene una función en la estructura subjetiva en la familia, no menos cierto es el hecho de que también la tiene en la institución educativa: la de legitimar los discursos de adecuación que la caracterizan. A este respecto, cabe hacer notar que si bien es cierto que reconocemos la importancia de la Ley en tanto significativo de la prohibición como condición de la estructuración subjetiva y que incluso nos opusimos explícitamente a las pedagogías utópicas que pugnan por la no directividad (Neill, por ejemplo) y que intentan luchar contra formas estructurales de poder, desconociendo que la escuela no puede sustraerse al proyecto de la modernidad que le da origen, hallándose sujeta a una situación estructural amplia, ello no significa desconocer y cuestionar una situación pervertida que se caracteriza por el abuso de poder en la educación por lo que se refiere a su inserción en el ámbito de lo institucional, pero también significa reconocer su expresión sintomática porque esta cuestión no es sino resultado de problemas estructurales más amplios que se enraizan en una situación cultural y social en torno al proyecto de la modernidad. En tal sentido tampoco la propia institución familiar puede sustraerse a esta situación en tanto que es parte de ese proyecto, y es justamente esto, lo que quizá en parte, explicaría una cierta posibilidad de analogar las funciones que las dos instituciones asumen.

Ahora bien, si apelamos a las teorías y definiciones de las DA, y muy especialmente a los defensores de la integridad conceptual del campo, podría decirse casi sin lugar a dudas, que dada la problemática que encontramos en los niños, no se trataría "propriadamente hablando", de DA. Sin embargo, cabe preguntarse: ¿no será más bien que la ausencia de una teoría del sujeto en el propio campo de las DA ha conducido justamente a no poder ver más allá de la objetivación psicológica y pedagógica del síntoma, sin preguntarse acerca de su sentido?; porque justamente la expresión dificultades de aprendizaje excluye la interrogación por el sujeto y dirige una óptica sesgada en la que como ya hemos dicho éste aparece como causa.

Desde ahí, no se puede ver más allá de los efectos psicológicos de una problemática más amplia, lo que justifica el análisis indirecto del problema para poder construir las hipótesis en torno a

éste, en la medida en que partimos de la posibilidad de interrogarnos acerca del propio hecho de significarlo como tal.

Así, es de suma importancia destacar que los hallazgos y las hipótesis clínicas producidas en torno a ellos, son resultado de la aproximación adoptada por este estudio que introdujo una mirada subjetiva al problema de estudio en su propio ámbito de producción: el espacio educativo. Cuestión que implicó, un análisis subjetivo previo del discurso educativo y de su relación con la educación especial, así como la muy difícil tarea de situar los aportes de la teoría de la subjetividad propuesta por el psicoanálisis en este ámbito.

En ese sentido, quisimos ir más allá de la mera objetivación psicológica y pedagógica del síntoma, preguntándonos qué significaban las fallas en el aprendizaje en la historia de vida de los sujetos, no tomando éste al pie de la letra, sino más bien el discurso en que éste se instauraba; sin embargo si consideramos el hecho de que para que surja un sentido es necesario un diálogo analítico propiamente dicho, podemos reconocer que por el tipo de dispositivo empleado esto no fue del todo posible. Es decir que al ser casos que se abordaron sin una demanda analítica surgida de los padres o del niño y en el propio espacio educativo, nos enfrentamos a importantes limitaciones metodológicas para acceder de modo más puntual al sentido del síntoma de aprendizaje. Así, es necesario dar cuenta de las dificultades que atravesamos en la toma de decisiones en torno a la metodología de los estudios de los casos.

Si bien en un principio recurrimos a un psicodiagnóstico clínico orientado psicoanalíticamente, ya que desde el principio definimos que no se trataba de reducir la compleja cuestión que nos ocupaba a psicoanalizar la cuestión educativa, sino de interpretar subjetivamente un problema educativo en su propio ámbito con los aportes del psicoanálisis, muy pronto descubrimos, que éste material nos alejaba de la búsqueda pretendida, cuestión que merece ser aunque sea brevemente analizada por sus implicaciones en el uso de estos instrumentos en la práctica clínica y también por los alcances y límites surgidos del dispositivo empleado en esta investigación y sus posibles aportes.

Sin pretender en modo alguno analizar los discursos psicológicos o psicoanalíticos en que se funda un proceso psicodiagnóstico, ya que ello rebasa en mucho las posibilidades de este análisis y sería objeto de una minuciosa investigación, sí podemos señalar algunas de las cuestiones que con su uso pudimos detectar.

La primera de ellas se refiere a que si bien es cierto se halla prescrito que toda interpretación psicodiagnóstica toma como referencia los datos aportados por los padres y el niño, el discurso tanto de ellos como del propio sujeto queda fuera de las posibilidades de interpretación al no incluir el análisis del discurso como eje rector de las producciones, es decir de la estructura del sujeto.

La segunda cuestión derivada de lo anterior, estriba en un alejamiento de la interpretación propiamente psicoanalítica, por encontrar que el diseño y los criterios de interpretación se ubican en la perspectiva de investigar los efectos psicológicos de problemas específicos, lo que prácticamente no hace posible incluir la pregunta por el deseo, de la dimensión de la otredad o en otros términos de la subjetividad tal como la definimos en esta investigación basándonos hasta donde fue posible en los aportes del psicoanálisis lacaniano.

La tercera cuestión a señalar, tiene que ver con el hecho de que en tanto que el sujeto es expuesto a una consigna predeterminada, se anulan prácticamente las posibilidades de una escucha analítica condición primordial para que circulen libremente los significantes.

La cuarta, se refiere a que al no incluir el análisis de lo simbólico, dándonos meros indicios de la situación psicológica del sujeto, sin posibilidades de remitirnos a algo del síntoma y su sentido, nos quedábamos imposibilitados para profundizar en ésta, porque la interpretación nos regresaba a una concepción de sujeto centro que no recupera el discurso, ni a los otros significantes, ni interrogaba la concepción de las DA ni incluía premisas de base en torno a lo educativo. En tal sentido, se dirá que no fue creado para esa finalidad, pero justamente esto es parte del problema que encontramos: que algunos de estos instrumentos se hallan estructurados en una concepción de sujeto psicológico, que apunta a la búsqueda de signos de adaptación, madurez, etc. que contienen una referencia a una cierta visión normativa.

La quinta implicación que advertimos, se refiere al concepto de inconciente y subjetividad, que supone al primero de éstos como un constructo individual del que el sujeto sería un propietario y no un efecto de una estructura subjetiva y en cuanto a la segunda, pareciera que ésta se confunde con el concepto de personalidad, mismo que remite a una serie de problemas por implicar el uso de categorías diagnósticas que se fundan en criterios adaptativos. En tal sentido, si buscábamos una *dimensión psicoanalítica al síntoma como una formación del inconciente*, esto implicaba la búsqueda de un modo de aproximación diferente, en la medida en que como hemos venido sosteniendo en el marco teórico, nuestra concepción del sujeto del inconciente está articulada al deseo, lo que condujo a formular una concepción de inconciente que definimos como el saber de la repetición, el discurso del Otro, o como atinadamente lo expresa Nasio (1996) "*una cadena virtual de dichos que si son actualizados pueden serlo en boca de cualquiera...es algo que se juega en el orden del dos*".(p.17). No obstante, esta cuestión implica una mayor problematización de la propia noción de conciencia que permita una mayor profundización en el análisis de sus alcances y límites en la constitución de los discursos y de la subjetividad en general.

Si bien podemos hacer notar que la metodología del estudio osciló entre lo cualitativo y lo clínico y que dados los avatares sufridos en su elección, ésta no fue del todo rigurosa, en términos de que incluso hubiera sido necesario adentrarnos más en el análisis de la institución educativa y de la polémica abierta en torno al sujeto racional, desde otras perspectivas, reconocemos sin embargo que pese a sus posibles limitaciones y fallas, constituye un aporte para la posibilidad de adentrarnos en la comprensión de problemas educativos y beneficiamos de los aportes de la perspectiva de la subjetividad elegida para ello, en tanto nos permitió preguntarnos, intentar escuchar más allá de la *objetivación del síntoma y analizar algunos aspectos claves de la situación educativa en que se producía éste*.

En ese sentido, es importante destacar por un lado, que en la literatura sobre las DA desde una perspectiva psicoanalítica, no existen estudios cualitativos que aborden esta cuestión en su especificidad educativa, y que los hallazgos muestran la necesidad de impulsar este tipo de investigaciones y por otro, que parte de la metodología empleada en este trabajo, específicamente en lo que se refiere al uso del lenguaje como recurso simbólico, puede ofrecer una alternativa distinta al discurso psicológico y muy especialmente a los psicólogos clínicos frente a las

limitaciones del uso del psicodiagnóstico clásico y la ausencia de una teoría del sujeto...que permita pensar la función del problema y el problema de la función.

¿SÍNTOMA... DE QUÉ Y DE QUIÉN?

Hasta aquí, hemos intentado mostrar en cierta medida que la constitución y expresión de las dificultades de aprendizaje gira alrededor del propio proceso de subjetivación del niño, cuestión que hicimos principalmente por la vía de identificar y analizar el peso de los enunciados de los discursos parentales que lo significan, en términos de la problemática que da lugar a su origen.

Sin embargo, se advierte que su constitución propiamente dicha, se pone en marcha en las relaciones subjetivas que tienen lugar en el espacio educativo, porque si bien es cierto que hemos puesto el acento en el sujeto y "su" síntoma, la problemática expresada en la situación educativa, nos permite advertir que dicho síntoma es la expresión de un discurso colectivo. Porque, ¿qué más vimos en ella?

En primer lugar, el tipo de demanda del maestro hacia el niño definida en términos de una expectativa de que los niños respondieran a un ideal de educabilidad definido por el propio discurso educativo, en donde se impone un imaginario de la función del alumno y del maestro, que individualiza el problema (dada la manifiesta imposibilidad de subjetivarlo) y lo sanciona por la vía de la normalización. Así lo muestran los significantes "no aprende", "no sabe", "no trabaja", en una palabra: no es...lo que debería ser. Significantes que nunca aluden a la posibilidad de preguntarse por la propia situación que se vive en el aula o mejor aún, en y por la institución educativa, sino que dada la concepción de sujeto de la educación, remiten siempre a un destinatario único: el niño.

En segundo lugar, estaría la cuestión de que frente a la expresión de des-subjetivación del niño o de sus fantasmas, lo que aparece en el discurso educativo por la vía de un saber des-subjetivado del que el maestro no es sino un portador, sea justamente la respuesta des-subjetivada que referíamos en algún momento como un verdadero diálogo de sordos, en el que niño y maestro quedan encerrados en un círculo vicioso, en el que el deseo de saber no tiene cabida porque lo que pauta las relaciones entre ellos, es de otro orden: el de la demanda... en el niño de ser y en el maestro de ser el que dice lo que hay que ser, de ser reconocido por el niño en ese lugar de amo designado por el discurso educativo. Así, el maestro termina actuando el propio fantasma del niño, porque la institución sólo le marca el lugar del imperativo categórico: un deber ser.

Es decir que si el niño por su propio lugar y estructura subjetiva posee las condiciones suficientes y necesarias para hacer un síntoma en esta dirección, el discurso educativo se encarga del resto.

Esto no quiere decir del niño solamente, porque como hemos sostenido, el síntoma no sólo le pertenece a él, sino también al maestro, lo que expresamente significa que el problema es que hace síntoma en el maestro. En éste se conjuga también el peso de los enunciados de un discurso que otorga sentido y significación a su quehacer: el discurso educativo.

Los significantes que definen al niño: *“no sabe”, “no trabaja”, “no aprende” “no puede”,* que se repiten incesantemente, adquieren el estatuto de síntoma del maestro cuando éste se detiene en esos enunciados que formula como una sentencia y que repite hasta el cansancio, sin poder reconocer otras señales distintas que las que porta en función de su lugar en la propia institución educativa.

En ese contexto, se produce como decía Mannoni a propósito de los discursos de adecuación, *“un enunciado sin puntuación, aislado de toda dialéctica”,* porque lo que suele caracterizar a estos discursos es justamente la abolición de la diferencia entre lo subjetivo y lo objetivo. (op.cit.p.125). Y, ¿no parece tratarse justamente de eso cuando los problemas son referidos en términos de sus efectos mismos sin poderse preguntar acerca del sujeto que los posee, o bien cuando se toman medidas bondadosas o seductoras para intentar suprimir los síntomas, sin siquiera tratar de entender lo que éstos quieren decir?. Porque en el intento por abolir esta diferencia lo que se produce es un diálogo de sordos, que tiene la des-subjetivación como único destino posible .

En dicho sentido, si bien es cierto que aludimos a una cierta dimensión de sufrimiento expresada por el niño en su discurso, en sus actos, fantasías y manifestaciones de angustia, es necesario precisar que éstas corresponden en la misma medida al maestro en tanto que porta un saber educativo des-subjetivado. Así, puede leerse que toda explicación del problema por parte del maestro se remitía invariablemente a la situación familiar de los niños, que no es sino expresión de des-subjetivación del maestro, se trata entonces de un discurso que parece apoyarse en el registro de lo imaginario y que parece tener la función de evitar subjetivar la enseñanza y al maestro; sin embargo hubiera sido necesario trabajar la subjetividad del maestro también a fin de entender mucho más a fondo cómo se producen maestro y alumno subjetivamente.

En ese contexto, reconocemos que el maestro no puede renunciar a apoyarse en ese registro porque como bien dice Millott: *“el educador debería renunciar a apoyarse en el registro de lo imaginario , pero al hacerlo renunciaría también a sus medios de acción como educador, lo que es una contradicción estructural...”* Pero más adelante agrega: *“En todo caso es importante poner en aviso respecto a los riesgos en los cuales su posición lo haría fácilmente deslizarse”* (op.cit.pp.202 y 204) . Cuestión que como veremos a continuación, puede traducirse en la posibilidad de instaurar una ética diferente en el abordaje de problemas educativos.

Los hallazgos indican, que aprender implica al sujeto y su estructura, que el aprendizaje se inscribe en un discurso. Al no subjetivar el síntoma lo subsumimos en categorías diagnósticas que han sido producidas por las técnicas de clasificación y regulación social, inscribiéndolas acríticamente en un proceso de normalización donde la pregunta por el sujeto y su deseo no tiene cabida. Permiten apreciar también, que en el abordaje de estos problemas, ha habido un abuso del uso de categorías diagnósticas surgidas del modelo médico y que aún con las propuestas surgidas de la tendencia cada vez mayor introducida por la mirada educativa, no ha podido, ni con la propuesta de la integración educativa, enfrentar ésta problemática que da lugar a la exclusión, porque ésta no incorpora la cuestión subjetiva, llevando paradójicamente a repetir los vicios del propio sistema educativo.

Implican también un cuestionamiento a la “integridad conceptual de campo”, porque como hemos visto, el aprendizaje no puede pensarse al margen de sus determinaciones subjetivas, mismas que

se han excluido en las "prácticas de tratamiento", pero que como hemos visto en este recorrido ¿no se trata más bien de que estas últimas son justamente las que le dan origen, al designarlas como "DA"?. En este sentido, tanto la reflexión teórica del propio campo y la historización que hicimos del mismo, así como los hallazgos clínicos que presentamos, implican también una ruptura con el propio concepto de DA en tanto producido por los discursos educativo y psicológico que como vimos no reconoce a un sujeto que -en tanto determinación simbólica-... las porta.

En este contexto, con el uso indiscriminado de técnicas de reeducación, se corre el riesgo de que el síntoma se llegue a expresar de otra manera.

Dolto y Mannoni, han mostrado casos de niños con dificultades educativas que sometidos inmediatamente a reeducación, sin un previo análisis de la situación subjetiva, han desarrollado defensas fóbicas u obsesivas. Tal es el caso de Simón, "un disléxico reeducado" que a decir de Mannoni, desembarazado de sus dificultades ortográficas, se bloqueó en su desarrollo intelectual quedando fijado a una estructura obsesiva en la que el sujeto se halla obstaculizado para toda expresión libre de sí y de su deseo. Así, *"al reeducar un síntoma que para el niño era una forma de lenguaje, es decir, el único medio a su disposición de expresar sus dificultades, se lo puso en peligro. Sus defensas entonces, se organizarán de otra forma, a costa, esta vez, de todo despertar intelectual"* (op.cit.p.59).

Esto no quiere decir que toda dificultad educativa o de aprendizaje, implique la indicación de un psicoanálisis, ni mucho menos de desechar la posibilidad de una reeducación, significa más bien la necesidad de introducir en uno u otro caso, una mirada dirigida al sujeto y no al fenómeno en sí, contar con una teoría de la simbolización y reconocer la "producción" del problema en una situación, para poder reconocer la propia índole del síntoma. Pero, ¿Cómo optar por uno u otro en el caso de las dificultades educativas?.

Mannoni M. nos alerta acerca del peligro de reeducar síntomas que tienen valor de mensaje, lo que puede agravar la situación del niño. Así, propone que cuando el síntoma no tiene ese valor, la reeducación es recomendable y puede ser exitosa. En tal sentido, la propuesta de las adaptaciones curriculares en el marco de la llamada integración educativa puede ser valiosa siempre y cuando incorpore la reflexión subjetiva. Cuestión que habría que investigar.

Esto significa que bien podemos intervenir en la construcción cognoscitiva del niño, o en aspectos psicomotrices o de lenguaje ofreciéndole posibilidades de movillar situaciones que promuevan que circule su palabra y si se quiere su reflexión lógica e inclusive su cuerpo, pero a condición de tratar de entender su decir, porque al actuar por la vía sintomática el niño adquiere el estatuto de un órgano o de una función en la que él se pierde. Como señala Levy: *"El cuerpo desplazado, el cuerpo pautado por el reeducador, el cuerpo dirigido, el aprendizaje pautado por el psicopedagogo, en una loca carrera cuyo furor curandis no deja espacio mas que para la planificación, obtura la posibilidad de que aparezcan las palabras del niño y su cuerpo como protagonista ...Al quedar su aprendizaje y su cuerpo atrapado en la técnica y la planificación del terapeuta, en la medida en que la misma se impone por sobre el sujeto, se perturba y obtura la dialéctica de la relación del niño con su cuerpo y con el conocimiento"* (op.cit.p.149)

De no ser así, creemos que tanto un psicoanálisis que no reconozca qué significan las dificultades en la historia del sujeto, como una reeducación sea asistencial o integrativa, que se

defina en el marco de la intervención de las dificultades instrumentales del sujeto sin ver nada más allá de éstas, pueden seguir... reproduciendo o desplazando las dificultades tanto del sujeto, cualesquiera que éstas sean, como de los mitos que los definen como "especiales", lo que implica una cuestión ética de importantes consecuencias, porque al no subjetivar los síntomas, se acontece a la reproducción de cuerpos disciplinados y a un disciplinamiento de los saberes.

Si bien como vimos el problema es muy amplio en tanto que se inscribe más allá del sujeto, lo que nos permitió hacer propiamente hablando un descentramiento de éste al problematizar el campo, reconociendo a qué subjetividad no responden los niños con DA en el discurso educativo y su lugar de producción que vienen a subrayar la tesis de Donald de que la subjetividad es siempre histórica y culturalmente específica; en lo que a los efectos en el sujeto se refiere, coincide parcialmente con Dolto, cuando plantea la necesidad de organizar un inmenso trabajo que ella denomina de "*profilaxis mental*" y que personalmente preferiría pensar en términos de una "ética de las prácticas" que no corresponde a los psicoanalistas, "*pero que a su vez no puede organizarse sin tener en cuenta los aportes del psicoanálisis al mundo civilizado*" (*op.cit.p.39*).

Es posible afirmar, que sin duda alguna, no se trata de sustituir lo pedagógico por el psicoanálisis, ni mucho menos de pretender que los educadores actúen como psicoanalistas lo que supondría que el propio psicoanálisis se colocara como "el discurso del amo", sino más bien de empezar a reconocer el peso de lo simbólico en la producción de síntomas educativos y ésta sí puede ser una aportación del psicoanálisis, entre otras aproximaciones a lo simbólico. Se trata entonces, de la posibilidad dentro y fuera del ámbito clínico, de preguntarse por el significado de la diferencia en la historia de los sujetos, de tratar de comprender una problemática antes que intentar solucionarla, es decir se trata de preguntar-se antes que de responder a una demanda sin saber realmente su "naturaleza". Es ante todo la posibilidad de una ética que implica descolocarse de un lugar imaginario como sujeto de un supuesto-saber, para dar cabida a la pregunta, al no-saber que puede conducir al territorio de la verdad tan excluida de los discursos científicos y educativos. En ese contexto es importante ratificar la pertinencia del trabajo del psicoanalista en las intervenciones simbolizantes fuera del ámbito clínico que pueden generar posibilidades de instituir cambios gracias a su peculiar dispositivo. Asimismo, sería deseable que se generara investigación que oriente acerca de la pertinencia del uso de otros recursos frecuentemente utilizados con grupos para el trabajo con padres de familia y maestros: grupo operativo, grupos de simbolización, análisis institucional, etc.

Es menester señalar, que desde la perspectiva del psicoanálisis que hemos sostenido, creemos que éste no puede ofrecer otra cosa que no sea la posibilidad de abrir un espacio de escucha que posibilite la interrogación del sujeto y su deseo, que no se trata de reducir lo educativo a una mirada psicoanalítica, sino de la posibilidad de beneficiarnos de sus aportes, mismos que implican el reconocimiento de un lugar de imposibilidad frente a la realización de un ideal. En ese contexto, cobran sentido las palabras de Lacan cuando dice:

"El arte del psicoanalista debe ser el de suspender las certidumbres subjetivas hasta que se consuman sus últimos espejismos. Y es en el discurso donde debe escandirse su resolución" (*Escritos 1, p.251*).

Si bien es cierto que esta función del psicoanalista se ha enmarcado clásicamente al interior de un espacio clínico, podemos afirmar que ello no es un obstáculo para producir investigaciones e intervenciones en la compleja y controvertida línea de psicoanálisis y educación, reconociendo la necesidad de impulsar una ética en que puedan inspirarse nuestras prácticas fuera del ámbito propiamente clínico; ética que supone ante todo un respeto por la palabra y por la verdad del discurso, yendo más allá de los postulados teóricos que guían las acciones terapéuticas en las intervenciones en educación. Ahí, se trata de introducir otras miradas, otras lecturas que contribuyan también a empezar a abrir líneas de investigación, para redefinir problemas que no parecen ser interrogados en una perspectiva más amplia; lo que a mi parecer sería un aporte fundamental para incursionar más a fondo en la problemática de las prácticas, una ética de la investigación que introduzca la posibilidad de escuchar y de preguntarse desde un lugar de no-saber.

Por último, cabe decir que quizá por el momento, el principal aporte de un estudio subjetivo de las "Dificultades de Aprendizaje", sea el de empezar a **desmitificar**... las certidumbres en que se ha erigido y sostenido el campo, permitiendo suspenderlas. Y ahí... se puede empezar a producir otra verdad, lo que expresamente puede significar desde un particular punto de vista, ir introduciendo otra ética en las prácticas y espacios de reflexión que frente al vertiginoso e implacable disciplinamiento de los saberes acabados, haga posible... volver a pensar.

• BIBLIOGRAFÍA.

ABERASTURY, A.:1987. Teoría y Técnica del psicoanálisis de niños. Buenos Aires:Paidós.

ASSOUN, P.J. 1994 Introducción a la Metapsicología Freudiana, Conclusión: el *sujeto*. Buenos Aires:Paidós

AJURIAGUERRA, J. y col.: 1977 La escritura del niño. Barcelona: Laia.

AUGLANIER, P.: 1993 La violencia de la interpretación. Buenos Aires: amorrotu.

BINET, A. 1973 *Les idées modernes sur les enfants*. Paris: Flammarion.

BLEICHMAR, H. :1984 Introducción a la teoría de las perversiones, El edipo en Freud y Lacan, Buenos Aires:Paidós.

BLEICHMAR, H. :1995 El Narcisismo. Estudio sobre la enunciación y la gramática del inconciente, Buenos Aires: Nueva Visión.

BLEICHMAR, S. :1993 La fundación del inconciente. Buenos Aires: amorrotu.

BLEICHMAR, S. : 1994 Aportes psicoanalíticos para la comprensión de la problemática cognitiva. En: Schlemenson y col. *Cuando el aprendizaje es un problema*. Buenos Aires: Colección *Aprendizaje y subjetividad*.

BRAUNSTEIN, N. :1987 psiquiatría, teoría del sujeto, psicoanálisis (hacia lacan) . México: Siglo XXI.

CASTORIADIS, C. 1992 El psicoanálisis proyecto y elucidación. Buenos Aires: Nueva Visión.

COLL, C., PALACIOS, J. Y MARCHESI, A.: 1990 *Desarrollo psicológico y educación, II*. psicología de la educación. Madrid: Alianza psicología.

CORDIE, A. :1994 Los retrasados no existen. psicoanálisis de niños con fracaso escolar. Buenos Aires: Nueva Visión.

DELEUZE, G.:1990 Foucault, filósofo. Barcelona: Gedisa

DÍAZ BARRIGA, A.:1990 La escuela como institución (Notas para el desarrollo del problema del poder, control y disciplina). En: *psicoanálisis y educación*. México: UNAM. Ed. Litorada.

DÍAZ BARRIGA, F. y HERNANDEZ R. G. :1997 La formación del docente como un profesional autónomo y reflexivo. En: Díaz Barriga, F. y Hernández; R. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill.

- DOR, J. : 1986 *Introducción a la teoría de Lacan*. Barcelona: Gedisa
- DOR, J. : 1994 *Introducción a la lectura de Lacan II*. Barcelona: Gedisa
- DOLTO, F.:1965 *Seminario de psicoanálisis de niños*. México: Siglo XXI.
- DONALD; J. :1995 *Faros del futuro: Enseñanza, sujeción y subjetivación*. En: Larrosa, J. *Escuela, Poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.
- DELAHANTY, G. y PERRES, J.:1994 *Piaget y el psicoanálisis*. México: Universidad Autónoma Metropolitana (Unidad Xochimilco).
- DURKHEIM, E. :1976 *educación como socialización*. Salamanca: Ed.: Sigueme.
- ELLIOTT, A. :1995 *La subjetividad y el discurso del psicoanálisis. Freud y la teoría social*. En: Elliott. A. *Teoría social y psicoanálisis en transición*. Buenos Aires: amorrotu.
- ELIAS, N. :1997 *Sobre el tiempo*. México-Madrid-Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- FOUCAULT, M. :1966 *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. :1976 *Vigilar y Castigar*. México:Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. :1981 *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- FREUD, A. (1951) *El psicoanálisis del niño*. Buenos Aires, ed. Imán.
- FREUD, S. (1900). *La Interpretación de los sueños*. En: *Obras Completas*, Tomo V, Buenos Aires: amorrotu.
- FREUD, S. (1905) *Tres ensayos de teoría sexual*. En *Obras Completas*, 1976, Volumen 7, Buenos Aires: amorrotu.
- FREUD, S. (1913) *Tótem y Tabú*. En *Obras Completas*, 1976, Volumen 13, Buenos Aires, amorrotu.
- FREUD,S.(1914) *Introducción al Narcisismo*. En: *Obras Completas*, 1976, Volumen 14, Buenos Aires: amorrotu.
- FREUD, S. (1915). *Pulsión y destinos de pulsión*. En *Obras Completas*, 1976, Volumen 14,, Buenos Aires: amorrotu.
- FREUD, S. *La represión*.(1915) En: *Obras Completas*, 1976, Volumen 14 , Buenos Aires: amorrotu.

FREUD, S. (1921) psicología de las masas y análisis del yo. En *Obras Completas*, 1976, Tomo XVIII, Buenos Aires: amorrtu.

FREUD, S. El yo y el ello.(1923) En: *Obras Completas*, 1976, Volumen 19, Buenos Aires, amorrtu.

FREUD, S. (1926) Inhibición, síntoma y angustia. En *Obras Completas*, 1976, Volumen 20, Buenos Aires: amorrtu.

FREUD, S. (1933). Nuevas conferencias de psicoanálisis. En *Obras Completas*, 1976 Volumen 22, Buenos Aires, amorrtu.

FURLAN, A. :1989 La formación del pedagogo, las razones de la institución. En: Demarchi, M. y Dumar, D. *El campo pedagógico*. Montevideo: Edición de la Revista de la educación del Pueblo.

GARCÍA, N. (1995) *Manual de Dificultades de Aprendizaje*. Madrid: Narcea.

GARCIA-TORRES, M. : 1990 El sujeto se disfraza. En: Aguilar, M. *Crítica del sujeto*. Colección Seminarios: Facultad de Filosofía y Letras UNAM.

GERBER, D. :1989 De Descartes a Freud. La ciencia y el sujeto. En: *Cuadernos de formación docente*. No. 29-30. México: Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán.

GERBER, D. : 1990 La pedagogía y el amor del maestro (Platón, Rousseau, Freud, Lacan). En: *psicoanálisis y educación*. México: UNAM, Ed. Litorada.

HAMILL, D. : 1990 On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of learning disabilities*. 23, 74-84.

JERUSALINSKY, A. y COL. : 1988 psicoanálisis en problemas del desarrollo infantil. Buenos Aires: Nueva Visión.

KOYRE, A. :1978 *Estudios de la historia del pensamiento científico*. México: Siglo XXI

KOJEVE, 1989 *Diálectica del amo y el esclavo*. Buenos Aires: De. Pleyade.

LACAN, J. (1962) *El Seminario*. Libro 30. Buenos Aires-Barcelona-México: Paidós.

LACAN, J.(1971) El estadio del espejo como formador de la función del yo tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. *Escritos 1*, México:Siglo XXI.

LACAN, J. (1975) *Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis*. *Escritos 1 y Escritos 2*. México: Siglo XXI.

LACAN, J. Producción de los cuatro discursos. En: *El Seminario*. 1996, Libro 17. Buenos Aires-Barcelona-México: Paidós.

LAPLANCHE, J. Y PONTALIS, B. : 1994 Diccionario de psicoanálisis. Colombia: Ed. Labor.

LEVY, E.:1988 Reflexiones en torno a la clínica psicopedagógica. En: Jerusalinsky, A. y col. *psicoanálisis en problemas del desarrollo infantil*. Buenos Aires: Nueva Visión.

LUZURIAGA, I.:1965. El caso de la inteligencia contra sí misma. Buenos Aires: Nueva Visión.

MANNONI, M. :1989 psicoanálisis y reeducación. En: El niño retardado y su madre. Barcelona: Paidós.

MANNONI, M.: 1994 La educación imposible. México-España-Argentina-Colombia: Siglo XXI.

MANNONI, M. :1981 La primera entrevista con el psicoanalista. España: Gedisa.

MARCHESSI, A., y MARTÍN, E. :1990. Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales. En: Marchesi, A., Col, C. y Palacios, J. (Eds.) Madrid: Alianza psicología.

MORALES, H.: 1997. *sujeto y Estructura*. México: Ediciones de la noche.

MORIN, E. :1994 La noción de sujeto. En: Schnitman, D. *Nuevos paradigmas, Cultura y subjetividad*. Buenos Aires-Barcelona-México: Paidós.

MILLOT, C. : 1994 Freud antipedagogo. Buenos Aires: Paidós.

MUEL, F. : 1991. La escuela obligatoria y la invención de la infancia anormal. En: Varela y Álvarez-Uría, *Espacios de Poder*. Madrid, Ediciones La Piqueta.

NASIO, D. : 1995. El magnífico niño del psicoanálisis. Buenos Aires:Paidós.

PAIN, S. :1983 Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje. Buenos Aires: Nueva Visión.

PFISTER, O. (1920) El psicoanálisis y la educación. 1969, Buenos Aires: De. Losada.

PIAGET, J. (1962) Les relations entre l affectivité et l intelligence dans le développement mental de l enfant. Paris: Bulletin de Psychologie, Vol.VII. No. 3. p.p. 143-150.

PIAGET, J.:1973 La representación del mundo en el niño. Madrid: Morata.

REMEDI, E. y col.: 1989 El lugar del psicoanálisis en la Investigación educativa. Aportes a la identidad y quehacer del docente. México: Documentos DIE: 300:16

ROSE, N. : 1979 "The psychological complex: mental measurement and social administration". Ideology and Consciousness. No.5, 7-15

RICOEUR, P. :1990 Freud: una interpretación de la cultura. México: Siglo XXI,

ROMERO, J. :1990 Los retrasos madurativos y las dificultades de aprendizaje. En: Marchesi, Coll, C., y Palacios, J. Madrid: Alianza psicología.

ROUSSEAU, J. :1975 Emilio. Tomo II, México: UNAM.

SCHNITMAN, F.D. :1994. Introducción. Ciencia, cultura y subjetividad. En: Schnitman, F.D *Nuevos Paradigmas, Cultura y subjetividad.*. Buenos Aires-Barcelona-México: Paidós.

TERAN, O. :1995 Michel Foucault: Discurso, Poder y *subjetividad*. Buenos Aires: El Cielo por Asalto.

TORGESSEN, J.K.:1991 Learning disabilities : Historical and conceptual issues. En B. J.L. Wong (Ed.). 3-37.

UNESCO :1993. Review of the present situation in Special Education. París: UNESCO.

VARELA, J. y ALVAREZ-URIA, F.: 1986 Las redes de la psicología. Madrid: Ediciones *Libertarias*.

VARELA, J.:1995 Categorías espacio-temporales y socialización escolar. Del individualismo al narcisismo. En: Larrosa. *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.

WALKERDINE, V. :1995 psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño. La inserción de Piaget en la educación temprana. En: Larrosa *Escuela, Poder y subjetivación*. Madrid Ediciones La Piqueta.

WEBER, M. :1983 Economía y Sociedad. México: Fondo de Cultura Económico.

ANEXO 1

DISLEXIA

TIPO DE TRASTORNO	PRINCIPALES MANIFESTACIONES	PROCESOS
<p>TRASTORNOS DE LA LECTURA (VISUAL)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • CONFUSIÓN DE PALABRAS O LETRAS SIMILARES. • RECONOCIMIENTO LENTO DE LAS PALABRAS. • REVERSIONES FRECUENTES (B POR D). TENDENCIA A INVERTIR LAS LETRAS. • DIFICULTAD PARA SEGUIR Y RETENER SECUENCIAS VISUALES. • TRASTORNOS CONCOMITANTES DE LA MEMORIA VISUAL. • PROBLEMAS EN EL ANÁLISIS VISUAL. • (P. EJ. ROMPECABEZAS). • MEJOR DESEMPEÑO EN TAREAS AUDITIVAS QUE EN VISUALES. 	<p>DISCRIMINACIÓN VISUAL. MEMORIA VISUAL ANÁLISIS VISUAL PERCEPCIÓN VISUAL.</p>
<p>AUDITIVA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ATAQUE FONÉTICO A LA PALABRA. • REAUDITORACIÓN DE FONEMAS Y VOCES. • MEZCLA DE SONIDOS. 	<p>DISCRIMINACIÓN AUDITIVA. MEMORIA AUDITIVA PERCEPCIÓN AUDITIVA</p>

AFASIA

TIPO DE TRASTORNO	PRINCIPALES MANIFESTACIONES	PROCESOS
<p>TRASTORNOS DEL LENGUAJE AUDITIVO (FORMA RECEPTIVA)</p> <p>TRASTORNOS DEL LENGUAJE AUDITIVO (FORMA EXPRESIVA)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • EL SUJETO "OYE" BIEN PERO NO LOGRA INTERPRETAR LOS SONIDOS DEL HABLA. • COMPRENDE LAS PALABRAS PERO NO LOGRA RECORDARLAS PARA EXPRESARLAS ESPONTÁNEAMENTE. • DIFICULTAD PARA LLEVAR A CABO LOS HÁBITOS MOTORES PARA EL HABLA. • SINTAXIS DEFECTUOSA. 	<p>DISCRIMINACIÓN AUDITIVA. MEMORIA AUDITIVA. PERCEPCIÓN AUDITIVA</p>

LENGUAJE ESCRITO

TIPO DE TRASTORNO	PRINCIPALES MANIFESTACIONES	PROCESOS
DISGRAFIA	<ul style="list-style-type: none"> • EL SUJETO LOGRA LEER Y HABLAR, PERO NO PUEDE INICIAR PATRONES MOTORES CUANDO LOS NECESITA PARA LA EXPRESIÓN ESCRITA (NO PUEDE COPIAR NÚMEROS, LETRAS O PALABRAS. 	PATRONES VISUALES. PERCEPTUALES. MOTRICES.
REVISUALIZACIÓN (MEMORIA VISUAL)	<ul style="list-style-type: none"> • EL SUJETO HABLA, LEE Y COPIA PERO NO LOGRA TOMAR UN DICTADO. • NO ESCRIBE ESPONTÁNEAMENTE. 	
TRASTORNOS DE FORMULACIÓN Y SINTAXIS.	<ul style="list-style-type: none"> • LEE, COPIA Y SE EXPRESA VOCALMENTE, PERO NO PUEDE PLASMAR SUS IDEAS EN EL PAPEL. 	

ARITMÉTICA

TIPO DE TRASTORNO	PRINCIPALES MANIFESTACIONES	PROCESOS
TRASTORNOS DE LA ARITMÉTICA DISCALCULIA	<ul style="list-style-type: none">• NO LOGRA ENTENDER LA EXPLICACIÓN DEL MAESTRO.• NO LOGRA ENTENDER LOS PROBLEMAS QUE SE LE DAN POR ESCRITO.• NO LOGRA ENTENDER LAS INSTRUCCIONES QUE SE LE DAN. • LOGRA ESCRIBIR Y LEER PERO NO CALCULA	LENGUAJE AUDITIVO-RECEPTIVO.

ANEXO 2

ANEXO 2.

OTRAS DEFINICIONES CON VIABILIDAD PROFESIONAL (SEGÚN HAMMILL, 1990)

1. "El término "dificultad de aprendizaje específica" quiere decir un trastorno en uno o más de los procesos psicológicos básicos implicados en la comprensión o en el uso del lenguaje, hablado o escrito, que se puede manifestar en una habilidad imperfecta para escuchar, hablar, leer, escribir, deletrear, o hacer cálculos matemáticos. El término incluye condiciones tales como handicaps perceptivos, lesión cerebral, disfunción cerebral mínima, dislexia, afasia del desarrollo. El término no incluye a los niños que presentan problemas de aprendizaje que son primariamente el resultado de déficits visuales, auditivos o motores o retraso mental, o alteraciones emocionales o desventajas ambientales, culturales o económicas". **United States Office of Education. (USOE, 1977)**

2. "Las dificultades específicas de aprendizaje son una condición crónica de supuesto origen neurológico que interfiere selectivamente con el desarrollo, integración y/o demostración de habilidades verbales. Las dificultades de aprendizaje específicas existen como una condición incapacitante y varían en sus manifestaciones y en el grado de severidad. A lo largo de la vida, la condición puede afectar la autoestima, la educación, la vocación, la socialización y/o las actividades de la vida diaria".

Association of Children with Learnin Disabilities, (ACLD,1986)

3. "Las dificultades de aprendizaje son un término genérico que se refiere a un grupo heterogéneo de trastornos manifestados por dificultades significativas en la adquisición de uso de la recepción, habla, escritura, razonamiento o habilidades matemáticas, o de habilidades sociales. Esos trastornos son intrínsecos al individuo y se presume que son debidos a la disfunción del sistema nervioso central. Incluso aunque un problema de aprendizaje puede ocurrir concomitantemente con otras condiciones incapacitantes (p. ej. déficit sensorial, retraso mental, trastorno emocional o social), con influencias socio-ambientales (p. ej., diferencias culturales, instrucción insuficiente o inapropiada, factores psicogénicos), y especialmente trastornos por déficit de atención, todos los cuales pueden causar dificultades de aprendizaje no es resultado directo de estas influencias o condiciones".

Interagency Comittee on Learning Disabilities (ICLD, 1987)

ANEXO 3

CRISTINA

EL JUEGO

1 HORA DE JUEGO

Voltea a verme como en espera de alguna instrucción, voltea a ver los juguetes, vuelve a dirigirme la mirada y regresa nuevamente a los juguetes (así está durante unos cinco minutos).

Trata de enderezar un árbol, pone en pie a los animales y voltea a verme.

Manipula los objetos con la mano derecha y la izquierda la coloca cruzada por atrás de la cintura.

El oso es colocado sobre la pistola luego de un intento de ponerlo en pie (ésta es el objeto más cercano).

Voltea a verme, sonrío. Está como a la expectativa de una instrucción. Continúa viéndome por algunos minutos y ocasionalmente voltea a ver los juguetes.

Le digo entonces: ¿RECUERDAS QUE PUEDES JUGAR CON TODO LO QUE HAY AHI?

Asiente, toma un animal e intenta ponerlo en pie. Toma un rifle y lo coloca sobre un cochecito militar y coloca en pie tres soldados.

Junta dos elefantes y luego dos monos. Toma un camello y lo pone junto a otro animal; mete a algunos soldados entre los animales. Pone a los (tres) ratones juntos; saca a los soldados y los coloca juntos; luego mete a dos soldados en los carritos, coloca un soldado apuntando con una metralleta a un camello. Saca el rifle y al soldado de los carros y mete primero a un venado y luego lo saca metiendo a una mosca en cada carro. Pone a la jirafa junto a un arbusto. Vuelve con los ratones, pone a un soldado enfrente de uno de ellos "como disparándole". Junta cuatro animales del mismo color (camello, dos venados y otro?).

Vuelve como a redistribuir todo: parece juntar otros animales siguiendo el criterio de color (tres negros). Vuelve a recargar al oso, ésta vez sobre los plumones y junta los changos.

Voltea a verme, vuelve sobre los animales; hay dos changos juntos, agrega un tercero, pero luego lo retira. Tantea lugares para las moscas y luego deja a una detrás de la otra. Une a dos rinocerontes y pone a las moscas en sentido contrario, reacerca al otro chango, muve a los soldados (casi todos juntos), pone a la mosca en un auto y luego la saca. Mete a todos los soldados armados entre los animales; saca al tercer chango y lo deja acostado, saca los carritos, toma la pistola colocándola junto a éstos, pone a los ratones en hilera.

Animales y soldados cada vez más cerca, como formando un círculo (afuera los ratones). La pistola ahora es colocada sobre las hojas de papel. Los carros quedan en la periferia. Ahora saca del trastero platos y tazas; destapa la olla y vuelve a acomodar los trastecitos.

SI TU QUIERES, PUEDES PLATICAR LO QUE ESTAS HACIENDO.

Pone cuatro rinocerontes en fila y la pistola junto al último de éstos. saca a los ratones y los coloca uno en cada plato y le da un giro a la pistola.. Pone frente a la jirafa una tacita y suspende.

Voltea a verme y regresa sobre los juguetes, saca los ratones de los platos ; coloca las tazas sobre los platos y vuelve a colocar las primeras en el trastero y luego los platos; mete la tapa de la olla en

éste, luego la saca y la tapa. Ahora la destapa y mete a los ratones en ella y tapa la olla; toma las moscas, saca a los ratones y las mete en la olla. Mete también a tres camellos, un elefante y a dos venados, saca a las moscas y las pone juntas. Redistribuye, saca de la olla a un ratón y lo coloca sobre el plato; mete más animales en la olla moviendo la pistola antes y después.

Saca los animales y los coloca sobre los platos. Mete otros animales en la olla e inclusive mete un árbol, el cual saca casi de inmediato y agrega soldados y otros animales en la olla. Coloca el resto de los soldados en la periferia; mete a dos ratones en la olla y ésta no cierra, entonces los saca.

Saca a los soldados y los pone junto a los otros y pone sobre los platos a los otros animales. Cuatro de éstos son regresados con el resto al centro de la mesa. Vuelve a tomar platos y tazas, luego reacomoda las moscas y vuelve a meter a los soldados en la olla, los saca y los pone atrás de los ratones y vuelve a colocar platos y tazas en el trastero. La pistola continúa junto a ella a su izquierda.

Mete muchos animales en la olla y ésta no cierra, por lo que saca los de arriba y los deja tirados. Coloca platos y tazas en la mesa, saca a los animales de la olla, mete el árbol a ésta, mueve la pistola y la coloca en el trastero, vuelve a mover la pistola y lleva las tazas con sus platos y las coloca entre los soldados y los ratones y empieza a agregar, primero el mono tirado frente a un soldado en posición de disparar y luego un león y después un camello. ahora lleva los trastes al trastero. Destapa la olla y mete de nuevo a los ratones dentro de ella; vuelve a tomar la pistola sosteniéndola momentáneamente y la vuelve a poner sobre la mesa y destapa la olla.

Voltea a verme como indicándome que ya terminó, entonces le preguntó: ¿hay algo más que quieras decir?, responde : Si, ¿qué es esto? (unas hojas) devuelvo la pregunta: ¿tú que crees que sea?, y responde : son unas hojas blancas. Se despide y se retira al salón de clases.

CAT

CAT.

LAMINA 1.

Ellos quieren comer, está sirviendo la mamá; cuando acabaron de comer querían más, salieron a jugar y después la mamá les llamó y ellos obedecieron.

LAMINA 2.

El niño, la mamá y el papá jalan una cuerda y el que quede parado gana, después tomaron agua y siguieron jugando.

LAMINA 3.

El papá está sentado en una silla y el niño está sentado. El papá se vistió y se durmió, después el papá se va a ir a trabajar y el niño limpia y trapea donde estaba el papá, mientras la mamá va al mercado. Cuando llegaron los papás dijeron que olía a algo y el niño dijo que había trapeado y se fueron a dormir en donde todo estaba limpio; después el papá salió a comprar algo y la mamá y el hijo se pusieron a lavar todo y cuando llegó el papá volvió a preguntar a qué olía y le dijeron que habían trapeado su cuarto y su papá les dijo que cuando estuviera sucio algo, debían de limpiar todo.

LAMINA 4.

La mamá compró algo al bebé y a la niña una bicicleta y la mamá se compró un sombrero, leche, ropa y a la niña le compró ropa y juguetes y después se fueron a comprar a la tienda y después se fueron de viaje.

LAMINA 5.

El bebé y la mamá estaban en la cuna y cuando llegó el papá, la mamá dejó dormir solo al bebé, y se fué a dormir con el papá a la cama y cuando el bebé creció, el niño aprendió a leer y el dictado y la maestra le sacaba diez.

LAMINA 6.

El bebé y la mamá estaban durmiendo en el bosque y el hijo no dormía porque estaba viendo algo y después se despertó la mamá, y después el papá y se pusieron a buscar lo que el niño había visto (una sirena).

LAMINA 7.

El hijo se perdió de su mamá y su papá y se encontró una persona que quería cocinar al niño para comérselo.

LAMINA 8.

Dice la niña a su hermano algo de su mamá, y la mamá le dice al niño chiquito que cuando sea grande le va a comprar ropa como a sus hermanos.

LAMINA 9.

Al bebé lo sentó la mamá, y alguien le abrió la puerta al bebé, y lloraba asustado y la mamá estaba escuchando música, por eso no escuchaba al bebé y la persona que estaba detrás de la puerta se fué, y la mamá y el hijo se fueron al bosque y la persona que estaba detrás de la puerta, se murió atropellado.

LAMINA 10.

La mamá le quiere pegar a la niña y después la llevó al baño para que hiciera del baño y después la bañó.

EL DIBUJO DE LA FAMILIA

A N E X O 2

Mamá



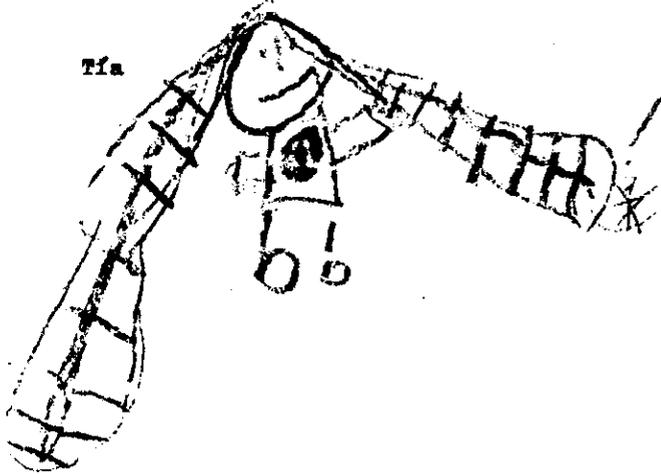
Papá



Abuelita



Tía



OTROS

Dictado

1° - octu - 96.

1. (Q) Ese es un queso

2. Quico que ma ese paquete

3. Papa usa dotas

4. Beto de sa a su mamá

5. Papá me dio un dado

6. Ese dado es mio

7. Le pe nada de día

8. El bote esta roto

9. El bebe naba

10. Mamá usa su dadda

CECILIA

EL JUEGO

EL JUEGO

Toma un soldado y lo pone a disparar; ahora un animal salvaje y lo pasea entre los otros. Manipula la rata, diciendo:

"La rata grandota va a buscar un diente y ahora ésta otra también, porque está chímuela; ya se puso otra vez el diente".

Toma la pistola y un soldado y dice: ***"están atacando"*** y le dispara. Hace un juego de guerra. Tira un soldado diciendo ***"ay, me caí"***; sigue disparando con la pistola, ***" un oso huye, todos los animales se esconden, el oso no, porque está más grande, se esconden las ratas en su casita, los soldados huyen: "vámonos", la mosca vuela"***. Saca un coche con un soldado, luego toma un tanque de guerra y dice: ***¡explota!***. Pone a pelear a dos osos, luego toma un árbol y dice: ***"están destruyendo los árboles"***.

Toma un juguete y me pregunta ¿Qué es ?, devuelvo la pregunta, y dice: ***"una bandera, no sé que es esto"***

Saca los platos y las tazas y dice: ***"bien tapaditos"***, voltea las tazas sobre los platos diciendo: "un cafecito", entonces acerca a los soldados. Luego hace como que los lava y los acomoda, dice: "luego ponieron los vasos, lo lavaron, le echaron agua y ya están (los acomoda), me enseña y se le caen y señala: ***"nomás que se cayeron"***, toma la olla y dice: ***"ya está la cena, duérmanse ya porque mañana van a matar. Uno se metió en el coche y no se durmió. Luego los animales se fueron. tuvieron una gran idea: una trampa (la pelota) , cuando pasen les va a caer, y luego se fueron, y las moscas les iban a ayudar a los ratoncitos y un camello también"***.

Vuelve a los soldados y éstos caen en la trampa, ***"luego vinieron con un coche y otro se sentaba atrás y el cocodrilo lo tiró"***, trae un oso y un cocodrilo para comer y saca los platos.

"Encontraron una pistola y con ella iban a matar a los animalitos; luego encontraron en la olla a un cocodrilo y lo sacaron y luego las ratas hicieron su csita; otro animal buscó a su amigo y no lo encontró, y luego sí. luego se encontraron otros que eran iguales, y luego se encontró con otros que no eran sus amigos y le preguntó al tigre. El elefante estaba triste, porque no encontraba a sus amigos, y luego tuvieron un bebé los animales".

Hace parejas: dos elefantes, dos camellos y dice: ***"y estaban separados, uno se cayó y ahí le salió el bebé"***. Monta al soldado en el camello y dice: ***"eran felices, ya no vivían en la otra casa"***.

Comenta: preparan un caldito y le subieron mucho la lumbré a la comida, entonces reparte la comida entre los soldados. toma un soldado y grita : ***¡ "auxilio, me atraparon"***!, y lo pone debajo del trastero, luego otro y otro, ***"ya no tengo amigos, y se va llorando"***.

Toma la pelota y juega con ella por unos momentos. Vuelve con los animales, sube a dos de ellos (salvajes) en un cochecito y dice: ***"yo me voy de aquí"*** y sube otro diciendo, qué ¿crees que nada mas tú?. Me pregunta el nombre de un animal, le digo que cómo cree ella que puede llamarse, no hay respuesta.

Sube a las ratas a otro carro y deja a una fuera y dice: **"se quedó y nunca la volvieron...se esconde"**. Vuelve a llenar los cochecitos de animales y mete a la tercera rata en uno de ellos. Mete los animales en tazas y platos y dice **se quedaban ahí atrapados y los soldados se van y los que estaban atrapados gritan ; auxilio sáquenme de aquí! y su hijo había crecido (coloca tres jabalis), y otro no encontraba a su pareja y luego la encontró y luego encontró a otra y creció su hijo". La rata sólo ella estaba triste, no encontraba a su pareja. La jirafa no encontraba a su pareja y el canguro estaba muy triste, solo tenía un bebecito y ya no quería más, la jirafa se queda triste sin tener a nadie"**.

Abre un pequeño diálogo entre la jirafa y la rata:

"oye amiga, ¿tu también no tienes pareja, dime, donde está?; sale la rata llorando", entonces la sube a un cochecito. Junta a todo y saca ala jirafa diciendo que está muy triste y "se encontró un amiguito que se fué gritando ¡papis!, y se quedó muy sola, por culpa de la rata se quedó solita, sale una rata huyendo y otra la atrapó y vivieron muy felices. luego se juntaron todos los animales y arreglaron los trastes".

Voltea a verme y me dice: **quiero hacer un dibujito de las ratas y de las moscas**, y procede a dibujar, cuando termina me pregunta: **oye, ¿es cierto que existen las brujas?, porque alguien va a tener un bebé y dice que matan**, e inmediatamente agrega, como reflexionando:

Si te vas con el demonio, o al infierno, o te vas a la muerte y te vas para abajo y te vas al manicomio, no es cierto, es infierno... yo no me quiero ir ahí ...dice la niña que me lo dijo.

CAT

C.A.T.

LAMINA 1.

Los pollitos estaban comiendo, el chiquito le pidió una cuchara al mediano para su sopa, la gallina saltó a la mesa y los salpicó de sopa, el mediano atrapó a la gallina y se la comió.

LAMINA 2

El papá oso estaba jalando la cuerda y también el chiquito, la mamá atacó al que estaba del otro lado y se cayeron los dos.

LAMINA 3

El león se cayó encima del ratón, y el león se comió al ratón y correteó al ratón; el león está enojado porque quiere atrapar al ratón.

LAMINA 4

La mamá canguro fué a comprar algo para sus hijos: sopa, unos tamalitos, leche y panes; y está enojada porque le robaron la comida, y un lobo Francisco fué en su bici a encontrar la comida, fueron felices y a Francisco le dieron mucho dinero por encontrar la comida.

LAMINA 5

La mamá fué al mercado a comprar unos elotes para calentarlos, el señor se llevó a la cama al bebé y se mió, la mamá se durmió con el bebé y se volvió a mirar y la mamá le fué a comprar gerber.

LAMINA 6

El osito y el papá estaban dormidos y oyeron un ruido, se mió el chiquito, se fué miado y se salió y se cayó la casa de la zorra. El papá con sus nalgotas hizo de la caca grandota y la zorra se subió al árbol, se largó de la casa con sus maletas. Los osos no querían vivir solos, la zorra creció como el oso, se casaron y fueron felices.

LAMINA 7

El león y la leona se estaban peleando con el chango, el león aventó al chango, se hizo una herida con un vidrio; el león llevó al doctor al chango para que lo curara, se perdonaron y fueron muy felices.

LAMINA 8

El papá y la mamá y la tía y el hijo de la changa, le dió a la tía changa al hijo que se salieran a jugar allá afuera, porque iba a haber una fiesta y los niños chiquitos no podían jugar, y como le dijo a su hijo changuito: ven te voy a arrullar, el niño tiró el café al señor en el vestido de la changa y la tía: duérmete, no vuelvas a salir de tu recámara.

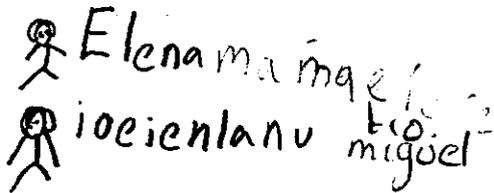
LAMINA 9

Había una casa, un conejito estaba en la cama, se mió y se hizo de la caca, y el conejo se encontró un conejito y la coneja estaba embarazada.

EL DIBUJO DE LA FAMILIA

Cecilia 7 años

Dibujo de la Familia



OTROS

~~eso~~ no te lo puedes decir

por que no vienen las si o lo que en e
y la otra cosa se llama
eso

dichos es verdad

pero esta es la ve
estorbe notado a balar
a bios llamame puedo ir

si o no
si —

hata se'

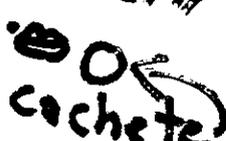
llano te dar en lo pienses

e tu me prometite que ivas adesirles

amis qmigas que las qui era mucha

pero mecais vien par que lolas estan

mucha lolas quise cerca de mi

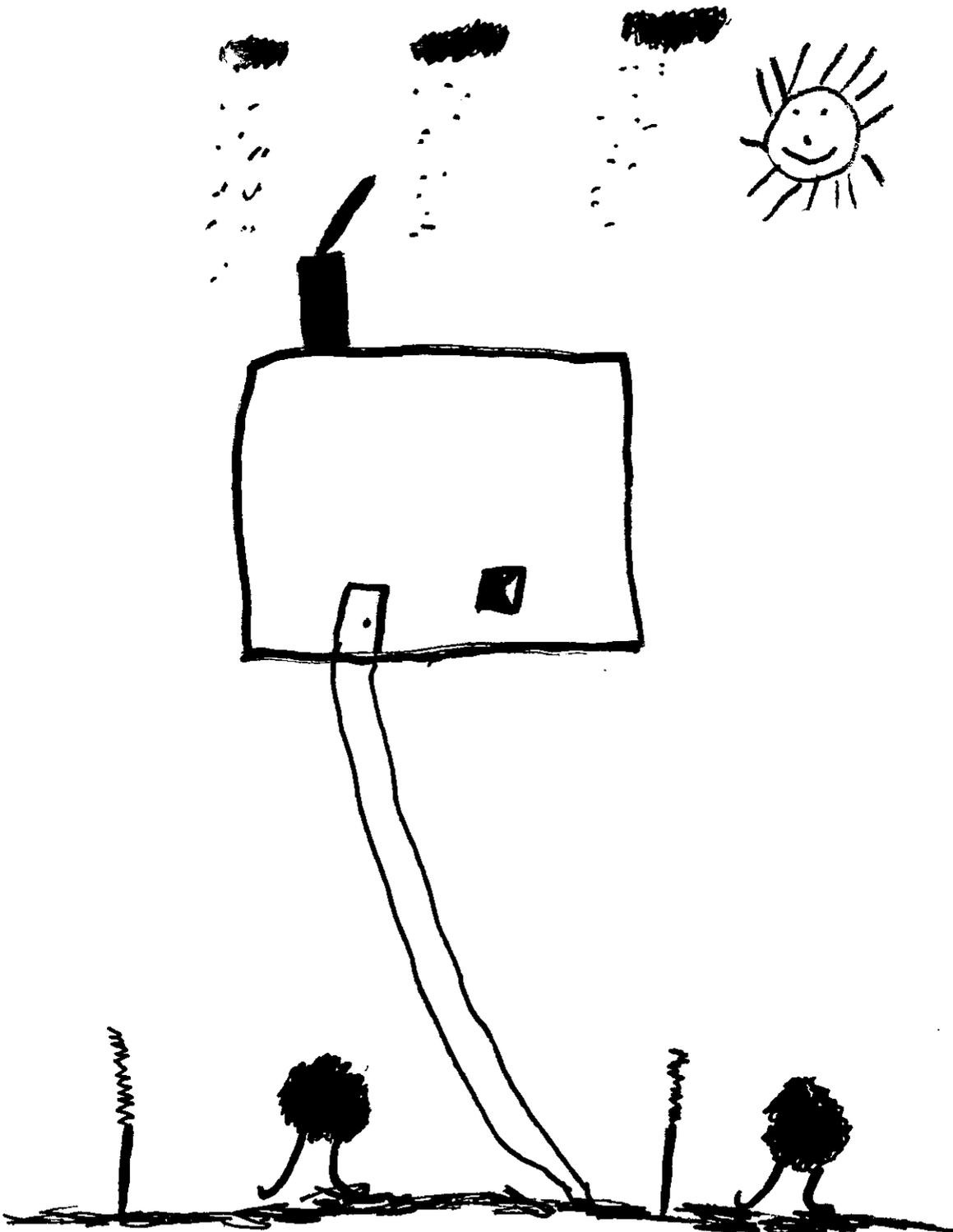
lolas quise e asi e gg...  cachete

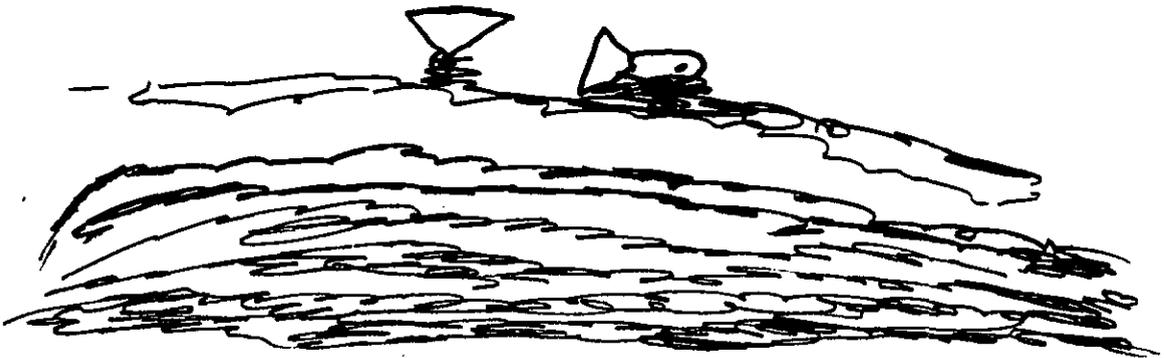
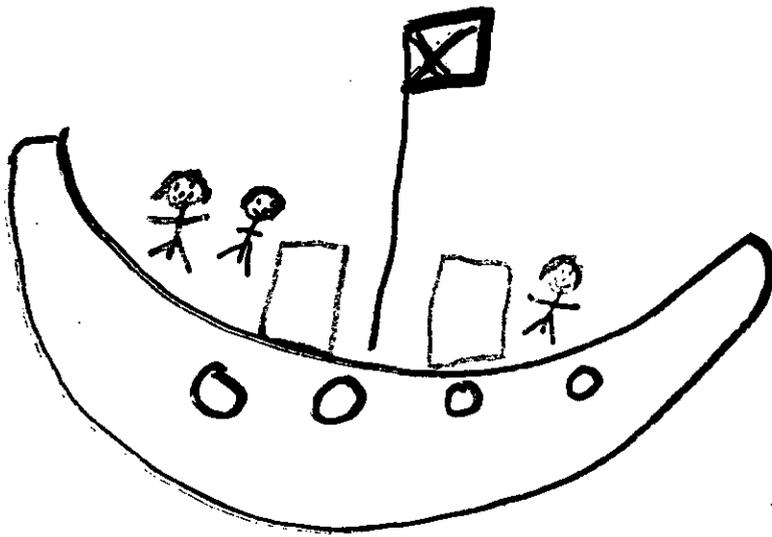
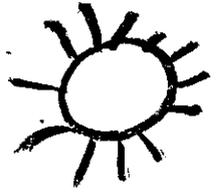
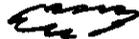
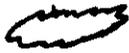
de gade de sireso e llo que e g e g r r

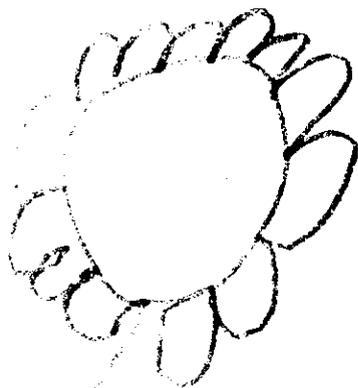
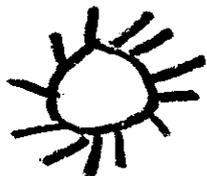
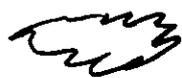
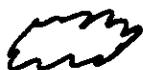
vien pero meno g e e n t i g o

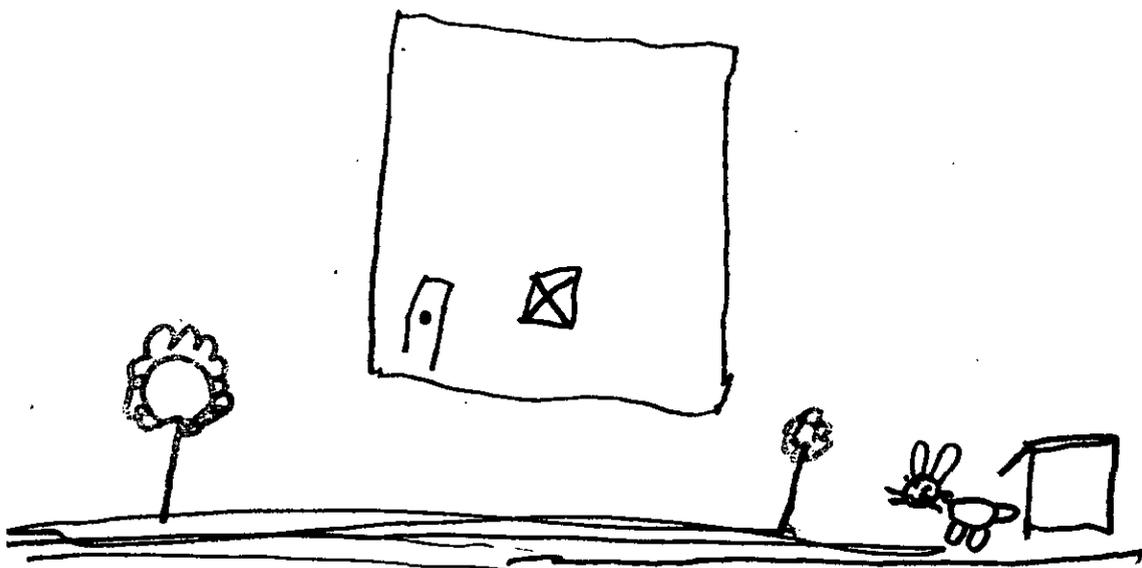
ARMANDO

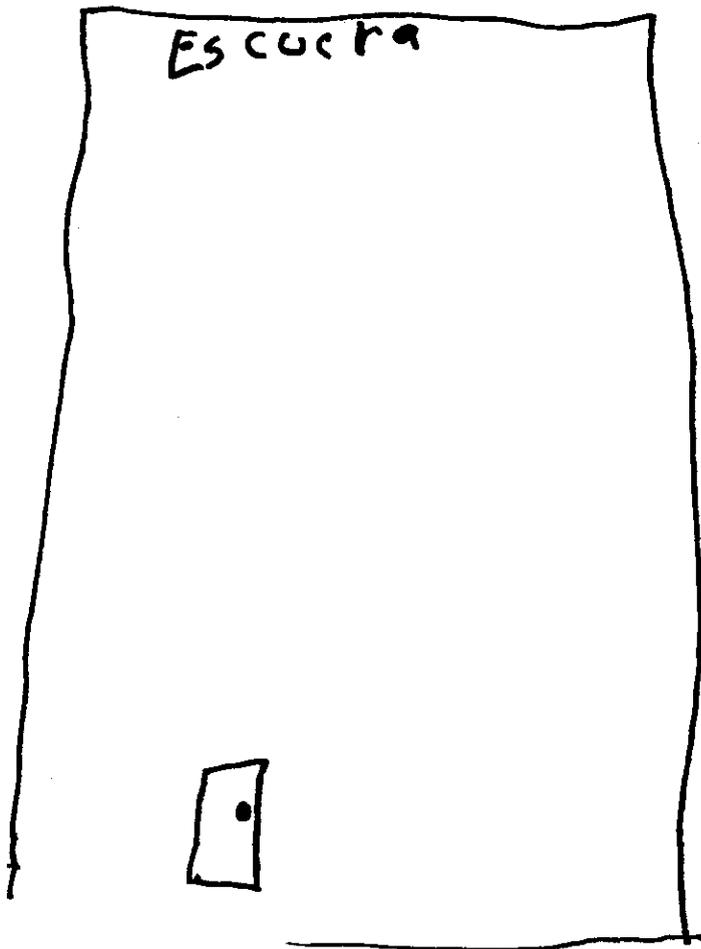
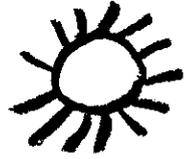
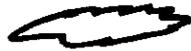
EL JUEGO

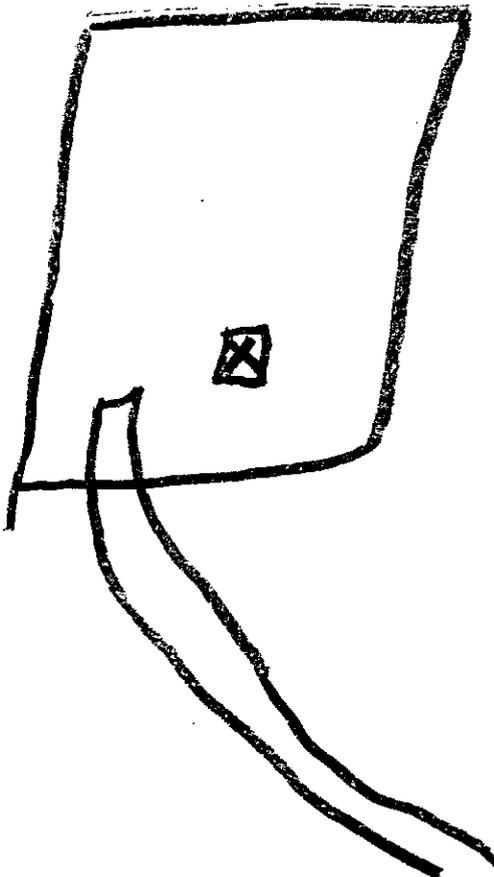
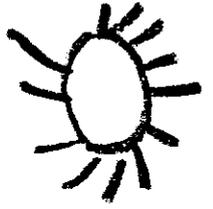












RELATO DE LOS DIBUJOS DE LA SESION DE JUEGO.

1. Es de como cuando van a ir los niños a la escuela y no pueden porque está lloviendo, si los mandaban se mojaban y se enfermaban.

2. Cuano van de vacaciones, iban, su papá le dice al niño: no se arrime mucho a la orilla, porque se puede caer.

3. Que cuando plantan una flor y crece mucho, plantan una flor que estaba ya casi seca, luego la regaban, y luego empezó a crecer y crecer hasta ser un árbol.

4. Una familia que tiene un perro y que todos los días jugaban a aventar un platillo volador y que el perro lo agarraba.

5. Cuando para de llover, en el otro dibujo y vienen los niños a la escuela y sale el sol.

6. Cuando ya van los niños para su casa.

CAT



C.A. T.

LAMINA 1

Plato, otro plato, otro plato, una mesa, una niña, otro niño, otro niño.

LAMINA 2

Una cuerda, un niño, otro niño y otro niño.

LAMINA 3

Un señor, una silla, un bastón, un niño.

LAMINA 4

Una señora, su niño, su bolsa, otro niño y una bicicleta.

LAMINA 5

Una cuna, dos niñas, una cama, una lámpara.

LAMINA 6

Tres niños, árboles.

LAMINA 7

Un señor, un niño, una olla, va a comerse al niño.

LAMINA 8

Una señora, otra señora y un niño.

LAMINA 9

Una cama, una puerta.

LAMINA 10

Una señora pegándole a su niño, una taza.

EL DIBUJO DE LA FAMILIA

Dibujo de la Familia

Armando



Denisse



Brenda



Mamá Yolanda



Papá José Armando



OTROS

Alfredo

ma

pe

si

qui

que

pedro

Arbol

caso

oso

mima

sabotia

arrancar

que rito

abanico

payaso

alimenta al perro

empuja el carrito

imita al payaso

El oso cafe

Las uvas dulces

En el Jardin la niña corta flores

el leon atrapa al bafalo

la pelota la llebento el camion