

El psicoanálisis en la escuela

Una aproximación a los problemas de aprendizaje y conducta

*María del Carmen Pardo Brüggmann**

ESTE ARTÍCULO ES PARTE DE UN TRABAJO de investigación que tuve la oportunidad de realizar como profesora-investigadora de la Universidad del Claustro de Sor Juana.

El objetivo de la investigación consistía en esclarecer el lugar de los llamados problemas de aprendizaje y conducta en la institución escolar. Dichos problemas sólo son considerados como fracaso o falla de actores singulares en la mayor parte de las escuelas, lo que crea y recrea la problemática sosteniendo la racionalidad del discurso escolar; además, analizar el encargo¹ que la escuela, en tanto institución social, hace a los profesionistas “psi” (psicólogos, psiquiatras, psicoanalistas) en el intento de resolver los problemas que algunos alumnos plantean a sus objetivos y sus diversas funciones educativas. Por último, brindar al psicólogo escolar alternativas de trabajo que permitan comprender desde otra perspectiva los problemas de aprendizaje y conducta.

Cabe aclarar que esta modalidad de investigación se inscribe en lo que Jacques Ardoino denomina investigaciones histórico-prácticas, en el sentido de que se construyen desde una particular dimensión temporal, que implica la resignificación de datos anteriores desde nuevos lugares de implicación del investigador.

* Profesora-investigadora de la Universidad del Claustro de Sor Juana. Miembro activo docente y actualmente presidenta del Círculo Psicoanalítico Mexicano. A.C.

¹ Noción proveniente del Análisis institucional para designar la propuesta de intervención a los profesionistas “psi”, por parte de una persona o grupo de la institución, y que es importante esclarecer y diferenciar de las múltiples demandas de los diferentes actores de la institución, que van apareciendo durante el trabajo.

En efecto, la propuesta de escritura o “reescritura” fue el resultado de mi trabajo y reflexión permanente en torno a esta temática desde mi experiencia como psicóloga escolar en una Escuela Activa. En ese tiempo no pretendía hacer una investigación en el sentido usual del término, sino comprender la problemática que se presentaba día a día con algunos niños. La investigación constituye el resultado de aquel trabajo. También está presente mi trabajo en la coordinación de talleres y seminarios alrededor del tema con psicólogos escolares y pedagogos; mi práctica privada como psicoanalista —atendiendo niños y adolescentes cuyo motivo de consulta eran justamente los problemas de aprendizaje y conducta— y, por último, mi actividad docente en las materias de Psicología y Educación en la misma universidad.

En el trabajo práctico como psicóloga escolar utilizaba diferentes dispositivos de intervención, pero uno de los privilegiados fue el trabajo con grupos.² Los encargos fueron múltiples: unas veces fueron los maestros quienes solicitaban saber lo que les pasaba a algunos niños o a su grupo cuando no aprendían, manifestaban dificultades para aceptar la disciplina escolar o establecían vínculos agresivos entre ellos. Querían saber qué podían hacer para ayudarlos; otras veces fueron los padres de familia quienes querían saber qué hacer con sus hijos, dado que no se ajustaban a la normatividad escolar; otras veces fueron los mismos niños, quienes comenzaban a saber para qué sirve un psicólogo escolar.³

El análisis de estos múltiples encargos y demandas de los diferentes actores institucionales y el mismo trabajo con los grupos de niños, desde mi implicación en la escuela activa y como psicoanalista interesada también en los procesos institucionales y grupales, me fue permitiendo contemplar las diferentes dimensiones que se juegan al interior de la escuela, cuando hablamos de problemas de aprendizaje y conducta, llamándome

² Una reflexión importante sobre el trabajo con grupos desde el psicoanálisis, misma que me permitió apreciar las diferentes dimensiones heterogéneas que se juegan en los grupos al interior de las instituciones, fueron los trabajos de René Kaës. Lo sucedido en las sesiones con los niños lo relato como fue, pero la comprensión de las diferentes dimensiones que se ponen en juego en los grupos fue lo que me permitió iniciar el trabajo teórico sobre la experiencia.

³ Una niña de tres años, que fue enviada al cubículo de la psicóloga por su maestra, le respondió a su madre, cuando ésta le preguntó que si sabía qué era una psicóloga: “Sí, mamá —le respondió—, es una señora que sirve para platicar”.

cada vez más la atención la forma en que son considerados: como fallas o fracasos de actores singulares, sin que desde el discurso educativo y las nociones sobre la educación se interrogue el fenómeno.

Antes bien, dadas las funciones de la escuela, se considera un problema extraescolar, ajeno a las actividades de la misma escuela, por lo que lo más lógico es que se derive a otros profesionistas la solución de la problemática. Estos profesionistas externos a la escuela, psicólogos, psiquiatras o psicopedagogos, sin analizar el encargo de la institución, encarnado en sus diferentes actores, intentan de una manera u otra incorporar a los alumnos a la normatividad escolar desde su propia mirada disciplinaria, lo que muchas veces constituye, más que un trabajo interdisciplinario, un verdadero diálogo de sordos entre ellos.

En la escuela, en tanto institución social, “se entraman y entrecruzan diferentes dimensiones heterogéneas que definen diferentes saberes, quehaceres e intenciones y que ha permitido tanto la sustentación y consolidación de la sociedad como la expresión de sus desacuerdos, paradojas y fragmentaciones” (Araujo y Pardo, 1990:73).

Lógicas diferentes (históricas, económicas, políticas, sociales y psíquicas) funcionan ahí, de tal manera que:

[...] los sujetos que la integran suponen que tienen un saber sobre sí mismos y sobre su propia práctica. Suponen también un saber sobre su quehacer en relación con toda la institución: los objetivos de la escuela, sus funciones etcétera [pero] desconocen las determinaciones múltiples de la definición de sus quehaceres, desde los históricos hasta los recientes o no se han dado las condiciones que les permita pensar otra cosa diferente de aquello que se piensa [*ibid*:74-75].

La escuela actual, concebida dentro del proyecto de la modernidad, ha venido solicitando la intervención de las disciplinas auxiliares de la educación (entre ellas a la psicología), con el propósito de construir una teoría de la educación: *la pedagogía*, misma que ha ido conformado el discurso escolar que otorga racionalidad al quehacer de los actores institucionales y legitimidad social al mismo. La pedagogía se fue conformando a partir de las experiencias teórico-prácticas de varios educadores-psicólogos, quienes llevaron a la escuela los conocimientos que se fueron construyendo a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX y la

primera del siglo XX, en el marco del afán científico de la época que pretendía ir conformando estudios sobre lo humano desde la “objetividad de la ciencia”.

La aspiración era conformar “la ciencia” que permitiera brindar un método a la “educación”, dentro de las aspiraciones de la epistemología positivista, para llevar a la práctica las leyes que postulaba la naciente psicología. En la introducción del libro de Augusto Comte (1798-1857), *Discurso sobre el espíritu positivo*, se resume la noción de ciencia que inspiró también el trabajo de los primeros psicólogos- educadores:

Paulatinamente con el fin de dominar su entorno, la humanidad aprende a observar los hechos y no sólo a imaginarlos. Así nace la ciencia, lo que supone el establecimiento de leyes universales que integran la multiplicidad de hechos singulares [1984].

Para Comte la escuela constituía la instancia social encargada de formar a los nuevos ciudadanos. Por eso la escuela, como nos dice Ángel Díaz Barriga (1990), es el resultado de la nueva configuración social nacida de los profundos cambios económicos, políticos y sociales, producto de las revoluciones que derrocaron a las monarquías absolutas y la nueva noción de ciudadano que tiene como uno de sus derechos, el derecho a la educación.

Así surge también el “sujeto de la educación”, desde la noción de sujeto de la modernidad, sujeto racional, voluntario y libre.⁴ La educa-

⁴ Ángel Díaz Barriga señala que podemos reastrear la noción de sujeto de la modernidad desde Kant (1724-1804); la noción de hombre que planteaba el movimiento de la Ilustración, instituye el conocimiento racional como imperativo moral: “La ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad. La incapacidad significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía del otro. Esta incapacidad es culpable porque su causa no reside en la falta de inteligencia, sino en la decisión y el valor para servirse de sí mismo de ella sin la tutela del otro. Ten valor de servirte de la propia razón. He aquí el lema de la ilustración” (1990:86). Sofia Saad va más atrás y nos dice que es en la genealogía del sujeto filosófico que se pueden rastrear los orígenes del sujeto de la ciencia y, por tanto, del sujeto en el discurso de la educación: “Es desde la constitución de un sujeto de pensamiento introducida por Descartes (1596-1650), 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

ción tiene como objetivo desarrollar las potencialidades humanas para la creación de este nuevo sujeto-ciudadano. Se intentaba alcanzar el ideal roussoniano de conocer la naturaleza del niño, para educarlo.

El desarrollo infantil se contempló, desde la concepción de un sujeto programado por la naturaleza, con intereses y necesidades específicos para cada edad y determinado por los estímulos proporcionados por su medio ambiente, de tal manera que paulatinamente aparecen las conductas que lo van incorporando a la sociedad. La educación debe proporcionar los estímulos para que vayan apareciendo dichas conductas.

Lo que se deja de lado es que estos autores, al llevar a la escuela sus propuestas y planteamientos fundamentados en la naciente psicología, van instituyendo nuevas prácticas en la institución escolar, poniendo a jugar su deseo y sus afectos en esta empresa y estableciendo vínculos afectivos entre los diferentes actores de la institución. Momento libidinal,⁵ instituyente de la institución escolar. Muchos de ellos conforman, al mismo tiempo, la historia de la pedagogía y la historia de lo que se conoce actualmente como Escuela Nueva o Activa: Claparede, Ferriere, Ferrer Guarda, Dewey, Freinet, Montessori, etcétera. Si bien fueron aportando las nuevas propuestas pedagógicas que conformaron el discurso

la condición de subjetividad *sui generis* porque en el *cogito* la existencia o el ser, es en sentido estricto una condición de pensar que se sustancializa en el yo [...] 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, con Kant se reintroduce el problema de la ética que significó que el yo no está dado de antemano, sino que se constituye consigo mismo como sujeto (1998:9-10).

⁵ Desde la misma corriente del Análisis Institucional se contemplan tres momentos institucionales que no constituyen momentos cronológicos, sino temporalidades lógicas. El primero es considerado el momento instituido, es decir lo que existe, la positividad de la institución. Las contradicciones entre el discurso instituido y la práctica cotidiana de la institución, así como las diversas interpretaciones de la misma, producen movimientos institucionales que tienden a transformar la institución. Momento negativo en oposición a lo instituido. Es el momento instituyente que implica una intensa movilización de los afectos entre los diferentes actores institucionales, de ahí que se considere el momento libidinal de la institución. Sin embargo, la institución tenderá a estabilizarse mediante la inclusión de las nuevas propuestas que transformarán lo instituido o mediante otras modalidades de cambios para el no cambio. Momento de institucionalización o momento mortífero de la institución. Cabe precisar también que se habla de institución educativa en sentido amplio, es decir de todas aquellas instancias sociales en un momento histórico determinado, que tienen como objetivo cumplir las funciones sociales de la educación.

actual de la pedagogía, se han quedado en eso: en un mero discurso, en tanto teorías e intenciones pedagógicas.

En la práctica se restó importancia a los aspectos libidinales de los actores institucionales que las instituyeron y sostuvieron desde sus deseos, sin incluir por tanto en el discurso la importancia de las determinaciones subjetivas en los procesos de enseñanza-aprendizaje y las singularidades y diferencias de los actores de la institución, en el afán de homogeneizar a los alumnos y generalizar los conceptos, como podemos comprobar día a día, en la práctica escolar cotidiana de la mayor parte de las escuelas (interesante modalidad de institucionalización de la institución educativa).

Estos elementos libidinales, excluidos del discurso instituido, sólo están fuera del discurso y de las intenciones racionales y voluntarias de los educadores, no de la escuela, de ninguna escuela en que suceden múltiples fenómenos no contemplados, no sabidos e incluso no pensados por los mismos actores institucionales.

Actualmente existen algunos proyectos pedagógicos aislados, instituyentes de nuevas prácticas dentro de la misma institución escolar;⁶ líneas de trabajo desde la psicología y la psicología que comienzan a tomar en cuenta esta dimensión presente en la escuela. Las aportaciones de esta etapa de la práctica educativa fueron conformando el discurso escolar y brindan hoy día los elementos que constituyen el saber de los maestros, otorgan racionalidad a su quehacer y legitiman sus acciones al interior de la escuela. Desde ahí se definen los objetivos y las diversas tareas de los actores de la institución escolar.

Como nos dice Gerardo Hernandez (1998), las diferentes aportaciones de la psicología clásica, que fueron conformando el discurso de la educación, fueron perfilando estudios en tres direcciones:

- Estudios sobre la psicología del niño
- Estudios sobre las diferencias individuales
- Estudios sobre la psicología del aprendizaje

⁶ En su discurso no se contempla el significativo instituyente, pero podemos considerarlas tal, por su oposición a la práctica imperante, pero no es un objetivo explícito. Para sí mismas y para diferenciarse de las otras escuelas se siguen denominando escuelas alternativas a la educación tradicional o imperante y considero que lo siguen siendo debido al compromiso afectivo con su tarea y la relación que establecen con los niños, con cada niño.

Así se fueron definiendo las características propias de cada edad y se fueron diseñando los programas escolares, de acuerdo con los intereses y necesidades del niño en cada etapa de desarrollo.

Todo maestro deberá entonces conocer las etapas del desarrollo de sus alumnos y diseñar sus actividades, en términos de la paulatina adquisición de conocimientos, habilidades, hábitos y actitudes que le permitan al niño adaptarse a su realidad. También deberá estimular a sus alumnos al aprendizaje y evaluará su desempeño de acuerdo con los objetivos marcados en los programas escolares. Aquellos maestros que no logran “estimular” a sus alumnos, serán considerados malos maestros.

Cabría aclarar que las diferentes corrientes psicológicas, al hablar de etapas de desarrollo, no marcan edades cronológicas precisas, mientras que la escuela sí espera que para cada grado escolar los niños tengan determinada edad.

Hacia la segunda mitad del siglo XX el campo de la psicología y la pedagogía se van separando, se perfilan las especializaciones para cada campo disciplinario y se desvinculan por tanto sus diferentes quehaceres. El quehacer del psicólogo quedó en un lugar de extraterritorialidad respecto del quehacer educativo en un doble sentido: fuera de la escuela y desde su propio discurso disciplinario.

De tal manera que para aquellos alumnos que no cumplen con la normatividad escolar, es decir que no se ajustan a la demanda escolar esperada, se solicita la intervención de los especialistas para que se profundice en el estudio de las desviaciones mediante una evaluación psicológica, ya que junto con la idea de desarrollo esperado o “normal”, se coló necesariamente la idea de desviaciones o fallas en aquellos alumnos evaluados desde las propuestas y objetivos de los programas escolares.

El quehacer de los maestros y padres de familia implica, desde el discurso de la pedagogía, favorecer y estimular el desarrollo adecuado para que aparezcan aquellas conductas esperadas en cada etapa o grado escolar.

Desde esta perspectiva, el discurso escolar sostiene la “ilusión” de que es desde acciones racionales y voluntarias de actores singulares, al interior de las instituciones educativas, que se producen los procesos educativos y de aprendizaje. Para muchos niños así lo parece. Pero para muchos otros, los que no se ajustan a la normatividad escolar, su fracaso en la escuela y los problemas de aprendizaje y conducta, que dan a sus padres

y maestros, son significados en términos de que algo “falla” en lo que estos actores singulares se proponen. Algo “falla” en el niño o adolescente, o algo “falla” en los maestros o en la familia.

La escuela continúa demandando “El Saber” que los profesionistas “psi” puedan aportar, ya no sólo para producir nuevos conocimientos y nuevos métodos pedagógicos, sino también para orientarlos en la conducción de sus hijos o alumnos, cuando piensan que algo les está “fallando” en su tarea como educadores, o para corregir las posibles “fallas” en el desarrollo de los niños y adolescentes.

Surgen entonces las diversas “clasificaciones” para explicar las desviaciones de algunos niños o adolescentes, tanto en términos de aprendizaje como en su proceso de socialización: “hiperactivos”, o el nombre moderno de “déficit de atención”, “disléxicos”, “inmaduros” etcétera. “Buenos” o “malos” maestros, “aptos” y “capacitados” o no; “buenos” o “ineficientes” padres de familia, etcétera.

La institución escolar, de acuerdo con su noción de sujeto, es mirada por sus mismos actores, con una visión del mundo, en que, como nos dice Ardoino:

El buen funcionamiento puede verse entorpecido por deficiencias, degradaciones y carencias que es preciso remediar [...] Los *disfuncionamientos* se consideran, de acuerdo con ella, efectos de *errores* (de juicio, de elecciones estratégicas debidas a insuficiencias de conocimientos o a un mal uso del método), efectos de crisis (acción de agentes patógenos endógenos o exógenos a los organismos) o de *descomposturas* (deterioro o presencia de elementos defectuosos entre los componentes de la máquina). El orden racional o natural, se postula como algo *normal*, mientras que el desorden reviste un carácter *patológico* [1981:17].

De ahí que los maestros y padres de familia demandan del psicólogo conocimientos sobre el desarrollo infantil, conocimientos para tratar a los “niños con problemas”, para educar a sus alumnos integralmente, programas de educación sexual, etcétera. También encargan a profesionistas externos la solución de “la patología” de aquellos niños o adolescentes que no cumplen con la normatividad escolar, haciendo múltiples derivaciones a psiquiatras, a terapias de lenguaje, aprendizaje, etcétera.

Los especialistas, desde su doble lugar de extraterritorialidad, aceptan el encargo, de tal manera que han proliferado los “test psicológicos” para determinar las deficiencias en la adquisición de habilidades y destrezas en el desarrollo infantil, así como las clínicas para “problemas de aprendizaje y conducta”. Existen múltiples “etiquetas” con las que se clasifican no sólo padecimientos, sino sujetos: *es disléxico, es hiperactivo, es deficiente mental*, etcétera.

La gran mayoría de los psicólogos escolares, cuando trabajan dentro de la escuela, además de aplicar los test y hacer las derivaciones pertinentes a los especialistas, intentan desde su lugar de “Saber” como profesionistas, recomendar estrategias a los padres y a los maestros para “estimular a sus educandos”, “ponerles límites”, etcétera.

Cabe aclarar que no se trata de negar algunas características orgánicas o cognoscitivas de algunos niños o adolescentes, ni justificar o intentar explicar desde un lugar de saber, el desempeño de los maestros o los padres de familia en su función de educadores, sino esclarecer por qué, desde el discurso escolar, la problemática de ciertos niños o adolescentes es significada como fracaso o falla de alguno de los actores institucionales, quienes demandan a los profesionistas “psi” estrategias o métodos para poder cumplir su función y cómo éstos aceptan el encargo, sin analizar la demanda institucional, desde la misma visión del mundo y concepción de funcionamiento institucional que señala Ardoino.

Por otra parte, en el trabajo clínico, desde la noción de sujeto del psicoanálisis⁷ y desde la escucha analítica, hemos podido apreciar cómo

⁷ Sujeto escindido entre el deseo como tendencia a repetir una experiencia de satisfacción que descargue la pulsión y la cultura que desde el principio establece al interior del sujeto las contracargas que impiden la satisfacción inmediata de la pulsión. Desde la aportación que ha hecho el psicoanálisis a la cultura de nuestro tiempo, descentrando el lugar de la conciencia, sabemos que los productos de la conciencia son solamente la producción manifiesta de procesos inconscientes. Formaciones del inconsciente, les llamó Freud, que obedecen a las leyes del proceso primario, según el principio de placer, aquel que forma los sueños, los lapsus, las fantasías conscientes y el arte, e incluso mediante la recombinación de dichas fantasías, la imaginación creadora que produce la ciencia, la religión y la filosofía, como respuesta a las ansiedades, temores y deseos humanos y que se expresan en la conciencia como retoños de lo reprimido inconsciente. Sólo adquieren la condición de conscientes al servicio del principio de realidad a medida que constituyen asociaciones entre representaciones de palabra, mediante el proceso secundario o elaboración secundaria, al que coloquialmente denominamos “pensamiento”. Pero el mismo pensamiento creador guarda

el aprendizaje y el desarrollo constituyen el efecto manifiesto de procesos subjetivos, no determinados desde la conciencia y la voluntad y que por tanto, escapan a las intenciones racionales y voluntarias de los padres del niño o adolescente y de las de sus maestros.

No es diferente en la escuela. Tomar en cuenta la dimensión subjetiva de los actores singulares (individuales y grupales) y sus determinaciones, abre nuevas posibilidades en la comprensión de los fenómenos que se dan en las instituciones educativas.

La aportación del psicoanálisis para o en la educación no consistiría en constituirse en una teoría más que “brinde métodos” o “estrategias” a los educadores desde *Un Saber*. El psicoanálisis no puede ofrecer eso a nadie. Tampoco incorporar al discurso escolar sus nociones clínicas para explicar el fracaso de los actores singulares o las posibles desviaciones del desarrollo “normal”, porque no supone que exista un desarrollo normal. Esto sólo aumentaría las clasificaciones. Además de las “etiquetas” anteriores tendríamos ahora “neuróticos”, “psicóticos” o “perversos”, lo cual, desde el psicoanálisis, tampoco implica una anormalidad, ni una desviación a un desarrollo supuesto, sino una forma de posicionarse como sujeto frente al deseo y sus avatares.

Escuchar desde *la escucha analítica* implica reconocer de entrada que no se sabe qué le pasa a alguien, que sólo se sabe a medida que el que no sabe va sabiendo, y que el saber, en la mayor parte de los casos, está al servicio de mantener el no saber sobre el deseo.

La apuesta es ir abriendo al interior de la escuela, mediante dispositivos psicoanalíticos específicos, desde la aportación del psicoanálisis a los procesos grupales e institucionales, los espacios para que surja la palabra de los mismos actores de la institución, que les permitan ir dilucidando las diferentes dimensiones en juego y puedan ir encontrando aquello que desconocían, no sabían o no habían pensado, dada la complejidad y opacidad de la problemática.

Ir analizando con cada uno de los actores de la institución las múltiples demandas y encargos, fantasías y ansiedades, cuando solicitan al psi-

estrecha relación con la imaginación, en tanto vehículo del deseo. De tal forma que el saber, la razón y otros productos psíquicos, en tanto efecto de procesos inconscientes, están al servicio de mostrar y encubrir el deseo. Desde esta perspectiva los problemas de aprendizaje y conducta están en estrecha relación con las vicisitudes del deseo.

cólogo escolar *conocimientos, métodos o estrategias*, siempre que algo no funciona como ellos esperaban, es decir, cuando *fracasan* dadas las demandas institucionales a su quehacer.

Ardoino propone también otro tipo de mirada e intervención en las instituciones —que es la línea que seguimos en esta propuesta—, a las que denomina “intervenciones proversivas” y que se conciben “animadas por la búsqueda de lo que todavía no es, de aquello que por no haber sido creado de una vez por todas, se encuentra siempre en vías de creación” (1981:20). Creación de nuevos sentidos a partir de la disfunción.

De tal manera que la disfunción no apela a “arreglar” o “develar algo” que está ahí y que sólo falta esclarecer. Lo que Ardoino nos propone es que las disfunciones en relación con los objetivos que se propone la institución, constituyen verdaderos analizadores institucionales y nos hablan de algo que apela a una significación que sólo los mismos actores, en *su singularidad*, pueden ir produciendo.

En psicoanálisis sabemos que los síntomas hablan. ¿De qué hablan los problemas de aprendizaje y conducta en la institución escolar? Sólo que únicamente los mismos actores, desde su singularidad, tienen que encontrar *su respuesta*.

Así, lo que se pretendería “cambiar” con los dispositivos psicoanalíticos, al interior de la escuela, no es a los sujetos, ni a su saber o sus métodos pedagógicos,

[sino la] mirada que los actores dirijan hacia la situación que sufrían hasta entonces sin poderla comprender [el psicólogo incluido] por el hecho de su opacidad y complejidad. El trabajo de elucidación, aún cuando sea parcial, modifica pues, en cierta medida, la relación de cada uno con la situación. En ese sentido se puede decir que la economía libidinal de las relaciones se ha modificado efectivamente [Ardoino, 1981:37].

Lo que se jugaría en el psicólogo permanentemente, desde una escucha analítica, no sería Su Saber, sino el análisis de su propia implicación y su deseo en relación con su trabajo.

Esto no implica que las determinaciones histórico-sociales de la institución escolar en su conjunto se modifiquen. El abordaje psicoanalítico

al interior de la institución, no pretende ser la respuesta a todas las dimensiones que se juegan en la institución. Sólo que intervenir en la institución tomando en cuenta la dimensión subjetiva de los actores singulares y grupales y sus determinaciones no sabidas o no pensadas, nos abre nuevas perspectivas en la comprensión de los fenómenos que ahí ocurren, así como sus logros y sus disfunciones.

Desde esta perspectiva y con la especificidad antes señalada, es posible apreciar cómo la demanda de los diferentes actores no es la misma, ni la problemática es la misma para cada uno de ellos, con lo cual se rompe con la ilusión de homogeneidad, universalidad y objetividad, que sostiene el discurso institucional y del que parte el encargo a los profesionistas “psi”. Y cómo es —justamente desde *lo que falla*, desde *lo que el discurso escolar no incluye*, desde *el desconocimiento*— que pueden analizarse los diferentes encargos y demandas y también pueden producirse diversas significaciones por las dimensiones heterogéneas de la problemática misma.

Que alguien no pueda aprender, en un momento determinado, no es una falla del maestro, ni únicamente un problema de desarrollo intelectual o neurológico del niño, tampoco es sólo un problema de método didáctico... Entonces... ¿qué sucede? Sólo que, como ya anotaba, es sólo desde la singularidad de cada sujeto o grupo que podrá esclarecerse la problemática.

En el trabajo realizado se presentaron múltiples y variadas situaciones en las que se pudieron apreciar también los múltiples encargos y demandas.⁸ Estos ejemplos formaron parte del trabajo que realicé en una escuela activa como psicóloga escolar, pero que me han permitido continuar por esa línea mi práctica docente y continuar reflexionando sobre esta problemática con la escritura del trabajo de investigación y los artículos de avances de la misma, para el intercambio y la interlocución con aquellos interesados o inmersos en la misma. Psicólogos o psicoanalistas que trabajamos en la institución educativa.

⁸ Otros ejemplos de esto aparecen en el trabajo final de investigación, de próxima publicación, y en otros artículos sobre el mismo tema.

Pero... vayamos a un ejemplo

Una experiencia interesante se dio en la escuela donde trabajé: en un periodo más o menos corto recibo el encargo de trabajo de cuatro familias —no relacionadas entre sí—, en que los padres decidieron separarse y demandaban apoyo psicológico para sus hijos, pues temían que su decisión afectara a los niños.

Como sabemos, la familia actual presenta múltiples modalidades que no necesariamente implican lo que se ha dado en llamar “desintegración familiar”, cuando los padres se separan. La desintegración también existe en la familia tradicional, cuando los vínculos entre sus miembros no son gratificantes para sus integrantes; puede existir integración familiar incluso en la familia separada o en las diversas modalidades de la misma.

Sin embargo, como hemos podido apreciar desde el trabajo psicoanalítico, los momentos de cambio son difíciles para todos los miembros de la familia y esto se expresa en una disminución de la capacidad de cumplir con demandas laborales y desde luego con las demandas escolares, de ahí la importancia de abrir al interior de la escuela los espacios donde esto pueda ser elaborado.

Después de entrevistar a los niños en forma individual, abro el espacio para los que quieran asistir, para hablar de lo que les está pasando con el divorcio y separación de sus padres. Acordamos trabajar diez sesiones. Todos los niños que estaban en esa situación en ese momento, decidieron participar en el grupo, pero además se corrió la voz y varios niños, a pesar de que los padres se habían separado hacía tiempo, demandaron participar. Finalmente se formaron tres grupos: uno de niños de cinco a ocho años, otro de ocho a diez y otro de diez a doce o trece.

Voy a relatar aquí el trabajo con el grupo de los mayores, que muestra claramente cómo la entrada a la adolescencia moviliza conflictos anteriores cuando existen experiencias vitales, y cómo esto está presente en el desempeño escolar de los niños, produciendo las desviaciones a la normatividad escolar.

En los preadolescentes, desde la dimensión intrasubjetiva, se resignificaba claramente la problemática edípica. Expresaban los celos o las alianzas con alguno de los padres y celos frente a las nuevas parejas. Hablaban del temor de perder a alguno los padres y/o el temor de traicionar a alguno

de ellos. Todo esto, junto con un mayor acercamiento afectivo con alguno de los dos, pero también con la demanda reiterada de *mayor independencia* respecto de la familia, dado su momento de vida, que la situación de separación de la misma venía a postergar, lo que intensificaba los sentimientos ambivalentes a pesar de las alianzas.

No sabían *si querían irse separando de los padres o aliarse a alguno de ellos*, frente al cambio que implicaba el hecho de que los padres decidieran separarse.

En este grupo un chico dijo no querer trabajar con psicólogos porque un psicólogo recomendó a la madre no dejarlo ver a su padre. Esto hacía que la rebeldía adolescente alcanzara su máxima expresión en la relación con su madre, manifestando mucha hostilidad hacia ella. Sin embargo, continuó relatando en el grupo cómo toda esta situación, que le afectaba mucho, le había impedido concentrarse en varias y más o menos largas temporadas en las tareas escolares, con el lógico rendimiento académico por debajo de lo esperado y los consecuentes problemas con sus maestros, a quienes él consideraba ineptos, injustos y poco preparados.

Yo sólo le aclaré que trabajo como psicoanalista. Y a pesar de su resistencia inicial continuó participando, gracias al grupo.

Otra niña expresó en la misma línea sus experiencias personales, lo que constituyó un verdadero emergente grupal: *sólo se puede pensar en lo que te preocupa*. Los maestros nos piden que pongamos atención, pero cuando *tienes broncas... no se puede... no se puede...* Todos estuvieron de acuerdo. Hablaban también, de cómo esto se puede volver una situación permanente cuando los padres, a pesar de haberse separado, continúan peleando por cosas que tienen que ver con los hijos. De tal manera que muchas veces se sentían *los culpables* de las dificultades entre sus padres.

Hasta dan ganas de desaparecer, emergente temático en varias de las sesiones, como deseo de no estar, de no involucrarse, de irse y dejarlos pelear, y concluyen poco a poco que eso es justamente lo que los puede salvar, *desaparecer* del vínculo de sus padres, no involucrarse en los pleitos de los padres y pensar más en ellos mismos, sus propias relaciones, sus estudios, es decir como sujetos fuera del vínculo de sus padres, interrogándose por sus propios deseos y dedicándose a su propia vida, dejando atrás los problemas de sus padres.

El trabajo grupal al interior de la escuela constituye un dispositivo privilegiado en la elaboración de las situaciones vitales que implican cambios y pérdidas para los niños. La tarea misma del grupo permite las identificaciones y proyecciones que conforman el espacio grupal, en tanto espacio continente de las ansiedades, temores y fantasías que les produce el hecho vital que están sufriendo cada uno de ellos.

Podría decir que esto sucede por la identificación con otros, los otros miembros del grupo que están pasando por la misma situación (que constituye un hecho social común y no una problemática particular), y produce el vínculo entre ellos, espacio transicional, *su grupo de pares*, que les permite tolerar, esa experiencia de *desaparición* del vínculo atrapante de los padres y sus problemas de pareja, para poder surgir como sujeto separado de ellos, fuera de la sexualidad de los padres y sus avatares y por tanto como sujetos con deseos y necesidades propias. Dimensión intersubjetiva.

También aquí se hace evidente, tanto que es expresado por los mismos niños, cómo las vicisitudes de la vida misma, cuando nos *afectan* de manera particular, disminuyen la capacidad para concentrarse y aprender. Esto que parece evidente para cualquiera, no es contemplado por los maestros, ya que en muchas ocasiones no saben qué les sucede a los niños, dada la misma dinámica de la escuela y el imaginario social de su tarea, es decir, están preocupados prioritariamente en intentar que los niños aprendan.

Los niños difícilmente tienen ocasión de contar en la escuela lo que sucede en casa, por lo que muchas veces sólo se expresa y se denomina como “problema de aprendizaje” de algún niño en particular o como un “problema familiar” singular (quién sabe cual) del que la escuela no puede hacerse cargo, ya que constituye una falla de la familia.

Las situaciones vitales, si bien movilizan ansiedades, temores y conflictos intrapsíquicos, son parte de la vida de todo ser humano y no fallas de nadie. Los mismos niños iban pudiendo poner en palabras sus dificultades y encontrando nuevas explicaciones a sus problemas, que nada tenían que ver con las etiquetas a su conducta, las que sólo servían para explicar a los maestros sus propias dificultades al intentar que los niños aprendieran.

Por su parte, los niños acusaban a sus maestros de ineptos o injustos. Cada uno de ellos era portador de significaciones sociales respecto de lo esperado por la escuela. Reconocían que andaban mal en la escuela y que no ponían atención en clase o no estudiaban. Dimensión transubjetiva.

Pero cada uno de ellos también se quejaba de los maestros y de la incapacidad de los mismos, de entenderlos, tratando de encontrar también un sentido a sus dificultades con ellos.

Lo podemos apreciar claramente en este ejemplo, pero sucede permanentemente. Justamente las dificultades de los niños o adolescentes que no se ajustan a la normatividad esperada, favorecen la aparición y reproducción al interior de la escuela de *vínculos especulares* en que cada uno proyecta en el otro su propia impotencia, como defensa frente a las ansiedades que produce el no poder cumplir con las demandas institucionales, depositando en los otros su propio fracaso.

Como vemos, los afectos están presentes en la escuela, en todas las escuelas, aunque no lo estén en el discurso institucional. Pero mediante este particular vínculo especular se sostiene la racionalidad misma del discurso y el imaginario instituido de su quehacer.

Si el niño es disléxico, hiperactivo o se le diagnostica algún otro “problema de aprendizaje o de conducta”, entonces la falla está en el niño y no en los maestros o los padres. Si al maestro le faltan conocimientos, no tiene éxito en el aprendizaje de sus alumnos o si se considera que es injusto o muy exigente, el problema está en él y no en los alumnos o en la familia. Fracasa como maestro. Si es la familia la que no cumple eficientemente con su papel de educadora, entonces ya no es falla del maestro, ni de la escuela. Es problema de los padres. Falla de la familia.

Una maestra de una escuela donde trabajo actualmente, decía al referirse a un niño que da serios problemas al grupo y a la maestra con su conducta: “No voy a echar por la borda, a punto de jubilarme, mi trayectoria de treinta años como maestra por este niño”. Es decir, no puede nadie afirmar que los problemas que da este niño sean un fracaso de la maestra, después de treinta años de buen desempeño como tal.

Pero como veíamos, cuando ponemos a actuar la ignorancia, nos descolocamos del lugar del *Saber* y otorgamos el saber a quien vive la problemática, la falla o el fracaso, no está en el desempeño de las personas, ni en los métodos escolares.

El fracaso, la falla, desde lo que los actores institucionales suponen como las funciones de la escuela y sus disfunciones, así como lo que consideran su quehacer desde el discurso escolar, justo ellos, constituyen un analizador privilegiado.

Algo que apela a ser analizado en la singularidad de cada sujeto o grupo y entonces aparece esta dimensión subjetiva e intersubjetiva que sostiene la problemática, pero que la institución escolar desconoce porque no se ha podido hablar lo que normalmente no se habla en la escuela, ni pensar lo que no se piensa desde el discurso escolar.

Problemas de aprendizaje y conducta: *analizador privilegiado que convoca a eso, a analizar*.

El psicoanálisis no puede entonces constituirse en ningún saber que aporte conceptos teóricos al campo de la educación. La utilización de sus criterios clínicos en la clasificación o reclasificación de las desviaciones a la normatividad escolar, sólo aumentaría “las etiquetas”. Tampoco es una teoría educativa ni de aprendizaje... pero sólo desde el no saber... desde el deseo de analizar, puede esclarecerse el *no aprendizaje* al interior de la escuela.

Bibliografía

- Araujo, Gabriel y Pardo, Carmen (1990), “El psicoanálisis para (en) la institución escolar”, en revista *Tramas. Subjetividad y Procesos Sociales*, núm. 1, UAM-Xochimilco, México.
- Ardoino, Jacques (1981), “La intervención: ¿imaginario del cambio o cambio de lo imaginario?”, en *La intervención institucional*, Folios.
- Castoriadis, Cornelius (1989), *La institución imaginaria de la sociedad*, Tusquets, Barcelona.
- (1991), “Lógica, imaginación y reflexión”, en *El inconsciente y la ciencia*, Amorrortu, Buenos Aires.
- (1992), *El psicoanálisis, proyecto y elucidación*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- Comte, Augusto (1984), *Discurso sobre el espíritu positivo*, Sarpe, Colección los grandes pensadores, Madrid.
- Díaz Barriga, Ángel (1990), “La escuela como institución: notas para el desarrollo del problema del poder, control y disciplina, en revista *Tramas. Subjetividad y Procesos Sociales*, núm. 1, UAM-Xochimilco, México.
- Hernández, Gerardo (1998), *Paradigmas de la psicología educativa*, Paidós, México.
- Kaës, René (1977), *El aparato psíquico grupal. Construcciones de grupos*, Granica, Barcelona.

- (1995), *El sujeto y el sujeto del grupo*, Amorrortu, Buenos Aires.
- *et al.* (1989), *La institución y las instituciones. Estudio psicoanalítico*, Paidós, Buenos Aires.
- Manero, Roberto (1990), “Introducción al análisis institucional”, en revista *Tramas. Subjetividad y Procesos Sociales* UAM-Xochimilco, México.
- Pardo y Brüggmann, María del Carmen, “El psicoanálisis para (en) la educación. Notas sobre los problemas de aprendizaje y conducta”, trabajo de investigación (inédito).
- Saad, Sofía (1998), “Una aproximación al sujeto en el campo de las dificultades de aprendizaje: estudio de casos”, tesis de maestría, México.