

- Suasnábar, Claudio (2004) *Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976)*. Buenos Aires, Flacso- Manantial.
- Southwell, M. (1997) "Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976)". En Puiggrós, Adriana (dir.) *Historia de la Educación en la Argentina. Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires, Galerna.
- Tedesco, J. C., Braslavsky, C. y Carciofi, R. (1983) *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976- 1982* Buenos Aires, FLACSO.
- Tenti Fanfani, Emilio (2006) "Profesionalización docente: consideraciones sociológicas". En Tenti Fanfani, E. (comp.) *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- Tiramonti, G. (1989) *¿Hacia dónde va la burocracia educativa?*. Buenos Aires, Cuadernos FLACSO/Miño y Dávila.
- — (2001) "Sindicalismo Docente y Reforma Educativa en la América Latina de los '90". En Tiramonti, G. y Filmus, D. *Sindicalismo docente y Reforma en América Latina* Buenos Aires, Grupo Editorial.
- Vassiliades, Alejandro (2007) "Enseñar durante la última dictadura militar en la Provincia de Buenos Aires: acerca de nuevos (y perdurables) sentidos para la escuela y los docentes". En *Historia de la Educación. Anuario*. N° 7. Buenos Aires, Prometeo/ SAHE. pp. 263

EL DOCENTE COMO REPRESENTANTE DEL OTRO SOCIAL: SU FUNCIÓN SUBJETIVANTE (1)

Prof.Dra. Inés Cristina Rosbaco
(Universidad Nacional de Rosario)

Resumen

Los problemas de aprendizaje han sido exhaustivamente estudiados por la Psicología. Encontramos en la historia de las diferentes conceptualizaciones, momentos de cambios cualitativos, que corresponden a diferentes coyunturas socio-históricas.

Creemos haber contribuido en estos desarrollos con el concepto de *desnutrido escolar*, en un intento de diferenciar ciertos fracasos escolares de los tradicionalmente denominados "problemas de aprendizaje", interpretándolos a la luz de las diferencias culturales cada vez más profundizadas por el desentramado social vigente, como producto de la aplicación de las políticas neoliberales. Nos encontramos trabajando en propuestas de abordaje, en un intento de despatologizar dichas problemáticas.

Sin embargo, no son las únicas problemáticas que hace falta pensar sin una mirada psicopatologizante. Los *problemas de aprendizaje reactivos*, conceptualizados por Alicia Fernández, necesitan, a nuestro juicio, de una mayor profundización en su comprensión y resaltamiento de su importancia.

Este escrito intenta destacar la importancia del diagnóstico diferencial, en cuya precisión se juega, muchas veces, el destino subjetivo y cognitivo de muchos niños.

Palabras clave:

Fracaso escolar, aprendizaje reactivo, desnutrido escolar, diagnóstico diferencial.

Summary

The learning problems have been exhaustively studied by the Psychology. There are some qualitative changes in these conceptualizations that respond to different social and historical conjunctures. This concept is a contribution in the developments about the *undernourished scholar*, in order to make the difference between scholastic failures from traditionally denominated "learning problems". Taking into account the cultural differences produced for the social rupture, as consequence of the application of actual politics. We are working in some approaching proposals trying to dispathology this subject.

Nevertheless, they are not the only topics that need to be analyzed without a psychopathologic view. The *reactive problems of learning*, mentioned by Alicia Fernandez, needs in our opinion, of a greater deepening in their understanding and emphasize their importance. It would seem that this author caught this crucial concept, but it has not been worked agreed to the contribution that represents for those professionals that aboard the matter of the scholastic failure.

This work stands out the importance of the differential diagnosis, in whose precision are involved the subjective and cognitive aspects that signs the destiny of many children.

Key words :

Scholar failure, Reactive learning, Undernourished student, Differential diagnosis.

En este trabajo intentaremos recuperar la categoría de *problemas de aprendizaje reactivos* planteadas por Alicia Fernández en un texto de su autoría titulado "La inteligencia atrapada" (1987).

La importancia sustancial de dicha categoría radica en dos cuestiones centrales: 1 - En el momento histórico en que fue escrito marcó un hito en la historia de la Psicopedagogía.

En efecto, hasta la aparición de este texto estaba instalada en las representaciones sociales que circulaban en las distintas disciplinas y las conceptualizaciones acerca de las problemáticas del aprender, un enfoque psicopatológico como única explicación de los problemas de aprendizaje. Fue en ese marco que Fernández plantea que existen *problemas de aprendizaje sintoma* —para referirse a estos problemas de la psicopatología— pero agrega, que en su práctica psicopedagógica obser-

va que también existen otros problemas de aprendizaje a los que denomina *problemas de aprendizaje reactivos*.

En los primeros, propone, que hay un fuerte compromiso de la historia libidinal del sujeto, mientras que en el segundo caso, se trataría más bien, de dificultades cuyas causas hay que rastrearlas en la institución y/o en la relación del sujeto aprendiente con el sujeto docente. Vale decir, que a esta problemática se la despoja de la carga unilateral que se depositaba en la historia del niño —siempre vinculada a su relación con sus padres y separada del contexto socio-económico (2)—. Este pensamiento no excluye que el aprendiente pueda tener ciertas obturaciones para la apertura al conocimiento o dificultades en su relación con la autoridad, pero ubica como responsabilidad central de las dificultades de aprendizaje del lado de la enseñanza.

2 - Relacionado con el aporte de Alicia Fernández, se hace necesario recuperar el papel central del docente como trasmisor del legado cultural y del conocimiento, que en el mismo acto de transmitir ejerce una función altamente subjetivante para los sujetos aprendientes.

El docente es un referente cultural y un referente adulto que, en tanto un otro de la institución secundaria, Escuela, «es la garantía de otros discursos, como referente efectivo de discursos extrafamiliares y representante del discurso social» (Aulagnier, P, 1979, p. 53).

En el trabajo con niños que fracasan en la escuela de sectores socialmente vulnerables, hemos observado que la ruptura entre los enunciados de origen que traen los niños y los de la Escuela producen quiebres de consideración que acarrearán efectos desestructurantes en aquéllos.

Llevamos varios años interrogándonos sobre cuál es el punto de articulación, de enlace, entre los enunciados de origen de los niños y los que circulan en la Escuela a través de sus representantes, los docentes.

Antes de adentrarnos en esta problemática realizaré un rodeo, a los efectos de su mejor comprensión.

Hace poco escuché decir que toda construcción de espacios es solidaria de la constitución subjetiva. "No importa si es dentro de la Escuela o por fuera de ella". A mi juicio, este planteo es preocupante (3), en la medida en que no jerarquiza y diferencia la **Escuela**, que pertenece a la esfera de lo público, con sus lógicas diferentes a las familiares y, en tanto tales, formadoras de otro tipo de pensamiento, de otros espacios generados por jóvenes y sus pares con prescindencia del representante adulto y las instituciones secundarias. Hay una cierta tendencia actual, cuyas propuestas se encuentran en muchas de las películas para niños (Harry Potter, "Aven-

turas de una serie de eventos desafortunados”, etc.), en la que los adultos protectores están ausentes en la vida de los niños. Éstos, en tanto transmisores del legado cultural y en su posición de donantes en la cadena de filiación, tanto padres como docentes de carne y hueso (en Harry Potter los niños se forman en una institución cuyos profesores son brujos, lo que daría pie a un análisis en el que me encuentro trabajando en otro escrito) no están presentes. Los niños recurren a sus “potencialidades” para resolver los problemas que la vida les va presentando, apoyados y sostenidos por el lazo cómplice entre pares que, aclaremos, es imprescindible en la constitución subjetiva (4), pero que no es suficiente, con ausencia de los sujetos adultos en tanto portadores de funciones que les son específicas, que no son reemplazables por otro tipo de lazo.

Por otro lado, la vereda, la plaza, la canchita de fútbol son necesarias para la constitución de la subjetividad; constituyen los primeros espacios de los que se apropian los niños cuando se abren al “afuera” del espacio social, en los que progresivamente van reemplazando la presencia de los adultos por sus pares, con quienes descubre el placer del juego compartido ¡estos son espacios que ¡urge! recuperar pero, de ningún modo, son suficientes para la constitución del sujeto!!! (remitimos al artículo de nuestra autoría “*Marginarización y Subjetividad*”, que fue escrito a comienzos del 2006 y publicado en el 2007).

En un riquísimo artículo publicado en el periódico Pagina 12, Yago Franco, tomando las ideas de Castoriadis, afirma que “*La cultura –mediante las instituciones de la sociedad– es un lugar de apoyo para permitir la estructuración de la tópica psíquica*».

La cultura la tomamos, según Piera Aulagnier, como “*el conjunto de enunciados y significaciones del campo social al que el niño adscribe*” (1979, p.67).

Los sujetos adultos son los representantes de las instituciones del conjunto social, encarnan la función de amparo de la cultura. Originariamente, esta función la llevan a cabo las figuras parentales al interior del espacio familiar. Se trata de una función que es una cuestión de vida o muerte para el pequeño sujeto, no sólo desde el punto de vista orgánico sino psíquico, también. Transmiten el legado cultural, la herencia simbólica que, en el caso de las figuras parentales, se relaciona con la inclusión del pequeño sujeto en la cadena de filiación y, en el caso de la Escuela, como institución secundaria privilegiada del espacio social para la constitución del sujeto, a través de los docentes, con la producción y reproducción del *discurso del Otro Social* y las leyes que organizan la vida en relación.

Por ejemplo, hace tiempo escribí (2003) que el pensamiento sólo es

factible de construirse en torno a una ley que le es externa, y que los adultos encarnan: en la familia serán las figuras parentales que establecen las primeras pautas entre lo permitido y lo prohibido. Cuando la Ley opera permite la discriminación entre el Yo y el tú, entre mundo interno/ mundo externo. Las funciones de discriminación y clasificación constituyen una de las funciones más importantes del Yo. Es decir, aquélla que hace a marcar las diferencias.

En la Escuela esta tarea se encuentra a cargo de los sujetos adultos que ejercen la función docente que, continuando con el ejemplo de la constitución del pensamiento, «*lo potencia a la vez que lo circunscribe*» (Schlemenson, S., 1997), ofreciéndose como soportes identificantes para los niños.

Entendemos por *función subjetivante* a la doble función de amparo y transmisión del *discurso del Otro Social*, que puede ejercer el sujeto-docente –en tanto representante adulto de la institución– que posiciona al sujeto-niño desde la singularidad que caracteriza a ambos, frente al conocimiento, a la autoridad, a los adultos en general y a los pares en particular.

La subjetividad

La producción de la subjetividad se relaciona, de acuerdo a Silvia Bleichmar (2005), con “*los modos históricos con los que se define la forma con la cual cada sociedad genera las condiciones para producir sujetos integrables desde el punto de vista del modo con el cual se rige política y socialmente*.” Alfredo Grande (2002) es más explícito respecto de la relación que guardan el carácter social e histórico con la subjetividad, al definir a ésta como “*un decantado identificador de la lucha de clases*.” (p. 104), lo que equivale a decir que está íntimamente relacionada con los modos de producción.

La aplicación de duras políticas socio-económicas ha generado la expulsión de un amplio sector de la sociedad a los extramuros del sistema. Cuando la Escuela excluye, también expulsa a los niños de un espacio social único, irremplazable, para la constitución de la subjetividad, generando, de ese modo, procesos de desubjetivación. Es decir, que la pauperización social es concomitante a la pauperización subjetiva.

Cuando los sujetos son expulsados del tejido social –sostenido por el trabajo–, la cultura “mamada” otrora se “desconfigura” y pierde su fuerza constitutiva.

Sostenemos que una de las características fundamentales que contribuye a los procesos de desubjetivación, es la pérdida de los referentes

culturales y, junto a ellos, la de los referentes adultos, que tienen una función identificante.

Con la profundización de la crisis social, los sujetos adultos desocupados –con quiebre de ideales, encapsulados, fragmentados– tienen severas dificultades en transmitir la cultura a las nuevas generaciones, que se trasunta, en la complejidad que guarda esta problemática, en un empobrecimiento generalizado de las nuevas subjetividades.

El alejamiento de la cultura por parte de los desocupados, junto con el empobrecimiento de los procesos de simbolización, desdibuja la aspiración a ideales nuevos. Cuando los procesos de desubjetivación son profundos, encontramos niños que “se dejan vivir” pasivamente en el transcurrir de sus vidas, al igual que sus padres desempleados. Son niños que tienen severas dificultades para construir ideales que les permitan proyectarse hacia un futuro imaginario. El mundo se les presenta como algo estático, inmodificable. La imaginación y la producción simbólica se encuentran muy comprometidas en estos procesos de desubjetivación.

Por ejemplo, si tomamos el tema de narrativa de cuentos, nos encontramos con que los niños tienden a producir desenlaces catastróficos relacionados con muertes o pérdidas irreparables. «Y qué va a pasar con el gatito que tiene hambre?» –»Se va a morir»– suelen sentenciar los niños sin ninguna posibilidad de avizorar otra salida.

Frente a estas realidades, un docente puede hacer mucho. Más que buscar sentidos singulares, que sin lugar a dudas existen, se trata de poner en movimiento el pensamiento obturado para pensar salidas posibles a la «encerrona» en la que se encuentran atrapados. Sabemos que no es la solución a sus problemas de pobreza, pero la práctica docente y la nuestra deberían tender hacia la promoción de que otros mundos son posibles, con vistas a favorecer el despliegue del potencial imaginativo y simbólico de los pequeños sujetos (Rosbaco, I., 2006)

Las relaciones tempranas y las experiencias de placer que haya tenido el niño son fundamentales a la hora de construir las representaciones secundarias. Las experiencias de sufrimiento intenso no permiten la ligazón de representaciones, siempre asociadas a los afectos, necesarias para otorgar sentidos. Quedan vivencias traumáticas como huellas imborrables, sobre las que se monta toda la producción simbólica.

Decíamos en este texto que los niños marginarizados poseen historias con identificaciones lábiles a adultos que, por la precariedad de sus vidas, sus angustias desbordantes, poco pueden amparar y donar. Entonces, si encuentran en la Escuela adultos que mantengan la dignidad que brinda el

reconocimiento social de su tarea, con una autoestima alta, que se brinden a los niños favoreciendo su constitución subjetiva a través de la transmisión de conocimientos del capital cultural, con abanicos de oferta de ideales valorados socialmente, los niños marginarizados tendrán la ocasión de encontrar en el aula materiales con los cuales proseguir con su constitución subjetiva, que se asienta en una matriz social a la vez que singular, dos caras irreductibles de una misma moneda.

En las condiciones actuales, el desentramado social exacerbado ha producido un desentramado soimbólico imaginario en los niños, que la tarea docente se hace cada vez más compleja.

El fracaso escolar de los niños marginarizados tiene como una de sus causas importantes el fracaso del ejercicio docente, que contribuye a la producción de lo que hemos denominado *desnutridos escolares*.

Dicho fracaso produce el desinversión de los objetos que habían sido oportunamente libidinizados. Hay una retracción de la libido que promueve las situaciones de encerrona, de un “adentro” en contraposición a un “afuera” del espacio social. Un espacio que se caracteriza por tener leyes y enunciados totalmente diferentes del familiar. El discurso social de la Escuela también es diferente al familiar y es necesario para la constitución de la subjetividad. Y, una de las cosas en que más se diferencia ese espacio social del espacio familiar radica en las formas diferentes que adopta el lazo social. La Escuela no reproduce las relaciones del espacio familiar. En la Escuela las relaciones están pautadas por otras normas en las que el conocimiento actúa como una terceridad que instauran los adultos, con funciones diferentes al que tienen las figuras parentales en los niños y entre los pares entre sí.

La exclusión del espacio Escuela es generadora de regresiones importantes en los niños, y promueve formas más precarias de relación social, a la vez que produce una ruptura en la confianza en el Otro social y en los otros, ruptura que inaugura el camino hacia la desubjetivación.

De lo que se trata es, entonces, de facilitar el despliegue de nexos entre lo propio del sujeto y lo que puede brindar la Escuela, con sus leyes diferentes a las familiares, con oferta de ideales –figuras valoradas socialmente. Muchas veces, cuando se desestima(5)lo «que trae el sujeto de sus enunciados de origen», se obtura su curiosidad y el deseo de investigar.

En efecto, lo que obtura la curiosidad y el deseo de investigar –como torsión sublimada de la pulsión de saber–, aquello que contribuye a desinvertir áreas del conocimiento, cuando el sujeto se halla en pleno pro-

ceso de expansión hacia otras realidades y mundos posibles en los comienzos de la escolarización, es el acto de entorpecer, por parte del docente, involuntariamente, la operación de enlace entre lo «propio» del sujeto y el conocimiento, en su dimensión de lo extraño, de lo ajeno. Este conocimiento, si no se mediatiza de algún modo, suele resultar tan heterogéneo al Yo, tan ajeno, que el sujeto no encuentra los modos de hacerlo «propio».

Lo «propio» se constituye con las identificaciones realizadas por el sujeto en el devenir de su historia, con las cuales se ha forjado una imagen ilusoriamente unificada del Yo, a través de la cual éste se reconoce en su «mismidad de ser» (Dolto, F., 1973). Lo «propio», se relaciona con la subjetividad, con los modos de interpretar el mundo, con los esquemas de pensamiento, de percepción y de acción, con los modos de relacionarse con los otros. Tiene que ver con la historia subjetiva del sujeto. Es la forma particular en que cada sujeto transforma lo extraño en eso homogéneo al Yo, que constituye lo «propio».

En mi tesis doctoral (2004), he profundizado el concepto de *autorreferencias* que comencé a trabajar en el texto de mi autoría denominado «*El desnutrido Escolar*». En éste decía que «*los enunciados autorreferenciales aluden a las ocurrencias, ideas, asociaciones imprevistas, que expresan los niños y que se presentan como inoportunas para los docentes. Se desechan como objetos inservibles, descartables, precisamente cuando de lo que se trata es de que la dialéctica de la práctica docente se conjuga entre la transmisión de lo instituido y la escucha de aquello que se filtra, que emerge imprevisiblemente en el sujeto en su originalidad de ser, diferente de lo instituido, en un denodado esfuerzo por comunicar algo de lo «propio».*

Ocurrió en el trabajo de tesis, que lo autorreferencial se fue perfilando con una relevancia de tal magnitud que me llevó a dimensionar la importancia de este concepto. Las ocurrencias espontáneas de los niños relacionadas con su bagaje representacional y vivencial actuaron como un «amplificador» de los procesos que fueron desplegando en el enriquecimiento del Yo. Se trata de una suerte de magma constituido por capas superpuestas —en constante transformación— de enunciados de origen, de retazos de historias singulares y otros aspectos de las relaciones primarias experimentadas, que pertenecen exclusivamente a su configuración subjetiva.

La recurrencia a las autorreferencias fue prácticamente proporcional al alejamiento que tenían los niños respecto de la cultura de la Escuela. Su uso fue significativamente mayor en los niños que se sentían violentados en su subjetividad y/o extraños a la cultura del cuento, recurriendo a las

autorreferencias como modo de re-encontrarse con significaciones y sentidos que les eran propios. Posicionados desde estas referencias singulares, muchos de ellos pudieron acceder a la narrativa de los cuentos. Solamente desde allí.

Cuando les presentamos lo novedoso a niños que poca confianza o trato tenían con el adulto, con contenidos desconocidos o que los angustiaban, lo autorreferencial les permitió, a la vez que preservar la precariedad de sus Yo, construir un puente entre lo propio y lo nuevo.

Más arriba afirmaba que la cultura se relaciona con el conjunto de enunciados y significaciones del campo social al que el niño adscribe. ¡¡¡Esto es lo que hay que respetar!!! Lo que no equivale a sostener que hay que quedarse con esos enunciados y significaciones. A veces se interpreta que «trabajar con lo que el niño trae» significa hacerlos hablar y que se escuchen. Como si con eso bastara para que los niños desobturan su curiosidad y aprendan. Considero que ni siquiera alcanza con el ejercicio de la oralidad, si bien ésta es importantísima y le hemos dedicado mucho trabajo y reflexiones en el intento de prevenir el fracaso escolar (6).

Pienso que planteos como éste, dejan sin recursos para la supervivencia, a la vez que empobrece la subjetividad de los niños marginados.

Dada la brecha existente entre lo que los niños traen y el discurso social de la Escuela, me pregunto constantemente sobre ¿cuál es el posicionamiento del docente para que su práctica opere como puente entre lo «propio» del sujeto niño y el discurso social, discurso en el que ocupa un lugar relevante el conocimiento?

Nos vimos en la necesidad de realizar estos desarrollos para una mejor comprensión de las diferencias entre los *desnutridos escolares* y los *problemas de aprendizaje reactivo*, y el lugar que la cultura y el docente ocupan en la constitución del sujeto.

La exclusión de la Escuela es generadora de regresiones importantes en los niños, y promueve formas más precarias de relación social. No son menos importantes los efectos de ruptura del *contrato narcisista* en el sujeto. Piera Aulagnier sostiene que la totalidad del discurso tiene una función identificante. Dicha función es posible por que se trata del lenguaje fundamental, definido por dos factores: *el registro de lo simbólico y los sentidos otorgados a los afectos que se enlazan en representaciones*. El lenguaje fundamental tiene como característica el estar sometido al espacio extrafamiliar, a una Ley que le es externa al discurso materno y paterno, ya que lo propio del lenguaje es estar sometido a una Ley que el discurso impone, que pertenece al conjunto social.

La autora define al *contrato narcisista* afirmando que: «El discurso social proyecta sobre el niño la anticipación de un lugar en el que lo espera para que él transmita idénticamente el modelo socio-cultural. A su vez, el sujeto busca y debe encontrar en ese discurso, referencias que le permitan proyectarse hacia un futuro, para que su alejamiento del primer soporte constituido por la pareja paterna no se traduzca en una pérdida de todo soporte identificadorio» (1979), p.74)

Con esta afirmación, se resalta la importancia que tienen estos soportes identificadorios, el contrato narcisista y el lenguaje fundamental, cuando el niño se aleja de las figuras parentales. Estos son los discursos que la Escuela debiera sostener para facilitar el pasaje de lo familiar a lo extra-familiar.

Estos soportes no entran en contradicción con el discurso de la Escuela en la mayoría de los niños de sectores socialmente más favorecidos, pero no ocurre lo mismo cuando el discurso del grupo social de origen es diferente al de la Escuela. Por ejemplo, en Tailandia la población es en su mayoría budista y la religión oficial es el catolicismo, lo que genera severos problemas de conducta –según me contaba una antropóloga abocada al estudio de esta problemática. Con nuestros niños marginarizados, en los que la cultura se «desconfigurado», ocurre algo similar.

El grupo social es un conjunto de sujetos que hablan la misma lengua, regidos por las mismas instituciones, y por la misma religión. Ese conjunto interpreta la realidad del mundo, intenta explicar por qué existe ese conjunto social, arriesga interpretaciones sobre el origen de sus modelos. El conjunto social tiene como infraestructura a *los enunciados de fundamento*. Según las culturas está constituido por los enunciados míticos o de origen, los sagrados y los científicos. «Estos enunciados comparten una misma exigencia: su función de fundamento y se caracterizan por su valor de certeza. El discurso sagrado comporta siempre enunciados referidos al origen de un modelo con sus propios valores» (Aulagnier, P., 1979).

«Nuestra cultura propone como origen del modelo actual a una voz divina. La desaparición de un creador divino trajo el mito del hombre mono. Los dos proponen una certeza respecto del origen y la idealización de un saber científico que permitiría prever el curso posible de la evolución y actuar sobre él (1979, p.75).

Al adherir al campo social el sujeto se apropia de una serie de enunciados que su voz repite. De este modo, tiene la certeza de un pasado que otorga sentidos y auspicia un futuro previsible. «La catectización de este modelo futuro constituye una condición necesaria para el funcionamiento

social. Toda descatectización de esto llevará a la descatectización de los enunciados de origen» (1979, p.75)

Los niños excluidos de la Escuela no encuentran modos de libidinizar los objetos sociales que la Escuela promueve, pero a su vez, cuando la Escuela desestima estos enunciados, se produce una retracción libidinal de los enunciados de origen.

En el caso de los niños *desnutridos escolares* la ruptura entre los enunciados de origen y los de la Escuela suelen producir fragmentaciones yoicas. Los sujetos sucumben en sus intentos de escolarización y efectúan una retracción libidinal de los objetos, en vez de reaccionar al discurso del Otro Social que circula en la Escuela, como ocurre con los *problemas de aprendizaje reactivos*.

En trabajos anteriores hemos trabajado la caracterización con varios ejemplos de los niños que hemos dado en llamar *desnutridos escolares*. A continuación, transcribiremos un caso de problemas de aprendizaje reactivo, ya que como explicité al comienzo de este escrito, esta categoría es inmensamente rica para la psicopedagogía. Curiosamente, luego de su enunciación no ha sido trabajada, por lo que considero que merece ser reflexionada en la profundidad del concepto.

Ezequiel es un niño de 10 años al momento de la consulta. Pertenece a una familia muy pobre. Su madre es casi analfabeta, ama de casa. Cuando el papá quedó desocupado, ella se «refugió» en los «Testigos de Jehová». El papá es un ex obrero industrial, hoy trabaja como ayudante de mecánico en la Municipalidad, es gremialista.

En la primera entrevista, Ezequiel viene acompañado de su madre. Mujer joven aunque con un rostro surcado por sufrimientos. Posee un aspecto depresivo que impresiona como resignación. Su aspecto contrasta notoriamente con el de Ezequiel. Éste es un niño alegre, vital, inteligente que, a diferencia de su madre, es muy locuaz, hace un uso del lenguaje tan simbólico, tan metafórico, que llama mi atención por el contraste con la apariencia de su madre.

Su mamá manifiesta que lo trae por que en la escuela «no anda ni para atrás ni para adelante» –según dice la maestra–. Como ella no sabe escribir bien y lee con dificultad, no lo puede ayudar en «las casas» y el papá tampoco lo ayuda por que «trabaja y anda metido en el sindicato todo el día».

Luego de algunos comentarios hago salir a su madre y le pregunto a Ezequiel qué cree que le pasa. «Nada» –dice con angustia y fastidio– «no me gusta la escuela».

«Y qué te gusta?»

«A mi me gustan los dinosaurios» —dice rápidamente, con ojos encendidos.

«Dinosaurios? Contame un poquito».

«A veces voy con Juan al río y juntamos huesos de dinosaurios. Juan me da libros muy grandes que cuentan cómo son los dinosaurios, cuando desaparecieron... de todo eso habla el libro».

«Quién es Juan?»

«Juan es mi amigo, el único que tengo, por que a los chicos les aburre todo esto, yo les cuento pero a ellos no les interesa, quieren jugar nomás».

Mi desconcierto aumenta con el inicio de la sesión siguiente.

Ezequiel entra apresurado, inquieto, con una mochilita colgada del cuello y me dice, ansioso:

«Te acordás que te dije que me gustaban los dinosaurios? ahora traje dientes, ¿querés que te muestre uno?» —Acto seguido saca un molar inmenso y tocándose sus dientes, me dice:

«Es esta muela ¿ves?» Es de un dinosaurio de los que encontramos en el río». Su expresión cambia repentinamente y con disgusto dice: «Tengo tantos huesos en mi pieza que el otro día mamá me los sacó al patio, dice que ensucian todo, que son una porquería que ensucian todo el cuarto». Yo me enojé pero no me los deja guardar en mi casa y se me van a estropear todos ahí tirados».

«Y todos esos huesos los encontraste en el río?»

«No, en el río no, en la playa, en un pozo grande que hizo Juan y otros hombres».

En la tercera entrevista entra precipitadamente y saca de su mochilita una víborita de jardín que coloca sobre el escritorio, mientras me escruta con su mirada. La víbora se desliza rápidamente y cae al suelo. Ezequiel la alza y me la acerca a la cara, mientras me dice «¿Te da miedo?» Yo contesto: *Me parece que vos no le tenés miedo a la víbora, pero sí hay cosas que te tienen muy asustado*». Se produce un silencio.

«La seño me dijo ayer que iba a repetir de grado porque no sé leer bien. Yo le dije que en casa leo libros de dinosaurios, pero ella dice que tengo que leer en la escuela. Me dijo que no tenía que pensar tanto en dinosaurios, que Juan me metía ideas raras en la cabeza y que por eso yo no aprendo.

Ella no quiere que yo sea amiga de Juan».

«Hablame de Juan».

«Vos lo conocés, trabaja aquí, en el museo. Ayuda al otro Juan, el que estudió... cómo se llama... antopo... no me acuerdo, es lo que quiero estudiar cuando sea grande».

«Ah! Vos estás hablando de Juan, el ayudante del antropólogo».

«Ese! ¿Viste que lo conocés?».

«Mamá no quiere que venga más a verlo a Juan. A mi me gusta venir y quedarme toda la tarde. El me explica todo, todo, de los dinosaurios y me da libros con figuras y yo los leo».

Le digo que si lo desea puede venir con Juan. En la sesión siguiente, vienen los dos.

Juan me cuenta que es un niño muy inteligente, que lo quiere mucho, ya que «su muchacho» ya está grande y casado. Desea que Ezequiel siga la carrera de antropología que él no pudo hacer, pero a la madre de Ezequiel ya no le gusta que lo visite tanto y eso le preocupa. Teme que Ezequiel no vaya más al museo.

A continuación, Ezequiel viene con su maestra, quien manifiesta que lo que más le preocupa es la dificultad para leer y comprender los textos que tiene el niño.

A su juicio, Ezequiel es un chico muy inteligente pero, considera que el niño está recibiendo malas influencias —refiriéndose a Juan—. «Le mete ideas raras en la cabeza. Ezequiel lo admira y lo sigue en todo. Pasa largas horas en el museo, no tiene amigos de su edad y se encierra en su cuarto a leer esos libros que les presta ese hombre. Está obsesionado con los dinosaurios».

«Por qué considera Ud. que son ideas raras?» —pregunté.

«Por que le dice que Dios no existe, le habla de la evolución del hombre...»

Con una reacción violenta, Ezequiel le espeta: «Siiií, los dinosaurios vivieron hace mucho, después vinieron otros animales y antes que nosotros vinieron los monos».

«No, ya te dije que no escuchés esas cosas, Dios creo el universo y a nosotros ¿ves que te mete esas ideas ese hombre?»

«No, no me lo dijo Juan, lo leí en un libro».

Mientras se produce esta discusión entre el niño y su maestra, yo me limito a escuchar.

La maestra adopta una actitud despectiva cuando se refiere a Juan y sentencia:

“Se dará cuenta por qué Ezequiel no aprende nada, nada, en la escuela, este hombre le está llenando la cabeza. Yo hablo mucho con la mamá, vamos al mismo Templo, está desesperada, no sabe qué hacer. Es por eso que hoy quise venir yo. Pensé que Ud. Tenía que saberlo”.

Fue entonces cuando intervine : *«¿Pero, no me dijo Ud. que Ezequiel tenía severas dificultades en la comprensión de textos?».*

«Ah, sí, pero cuando algo le interesa bien que entienda!».

La mirada que me dirigió en ese momento Ezequiel fue de desesperación; lo que interpreté como una verdadera demanda de amparo ante lo que él sentía era un ataque a su pensamiento, de violentación de su ser.

Fue entonces cuando comprendí la mirada de susto y desesperación que desde un principio me transmitió Ezequiel, recordé la víbora y la expresión de sus ojos en la primera entrevista.

En efecto, este niño no estaba desacertado cuando percibía un discurso violentador por parte de su maestra. La constitución de su subjetividad se encontraba altamente amenazada, precisamente en ese punto de inflexión en que la constitución subjetiva debiera realizar un viraje de lo familiar a lo extra-familiar. Para que esto sea posible, es necesario que los docentes, como representantes del Otro Social, sostengan un posicionamiento de terceridad, sostengan un discurso que respete los enunciados del niño, a la vez que lo introduzca en otros discursos. Como se puede apreciar, esta última operación que Ezequiel intentaba realizar, era obturada por el docente en alianza con una mamá infantilizada y deprimida.

La reconstrucción de la historia de Ezequiel puso de manifiesto que su mamá nunca se recuperó del impacto que produjo en su subjetividad la pérdida de trabajo de su marido y *«las desgracias que llovieron sobre ellos desde entonces»*. Nos contó que hacía once años que su marido había perdido el trabajo en la fábrica. Con la indemnización recibida instalaron un kiosco, pero al cabo de unos años, el papá no lo pudo sostener más.

—«La gente pedía fiado, nadie tiene plata en esta ciudad, y así no podíamos vivir»— Así fue que el papá, desde hacía cuatro años, trabajaba de ayudante de mecánico en la Municipalidad. *—«Fijese! Con todo lo que él sabe tiene que estar de ayudante!»—* se quejaba la mamá. El padre de Ezequiel se fue aislando de a poco de su familia. *«Pasa casi todo el día fuera de su casa. Cuando no trabaja está en el sindicato».*

Pablo, el papá de Ezequiel, ratifica los dichos de su esposa y manifiesta su preocupación por la depresión de ésta.

«Ella se apoya mucho en el Templo, yo no voy por que como dijo el General, para mi la única verdad es la realidad». Le llena la cabeza al chico con todo eso que escucha en el Templo. El no quiere ir más con ella, yo le digo que lo deje en paz, pero ella insiste y dice que no quiere un hijo hereje».

En la historia de Ezequiel hay una tía, hermana del padre que, cuando la función paterna se ve debilitada en el papá de Ezequiel, pareciera que ella refuerza la función. Está casada con un escultor muy reconocido en la comunidad. Ella es la persona que consulta la familia cuando tiene que resolver alguna situación vinculada a alguna decisión importante, está muy relacionada y ha intervenido de modo activo cuando, en algún momento, el papá ha tenido que realizar trámites legales. *«Ella sabe de todas estas cosas, conoce a mucha gente»—* me comentó el papá.

Podríamos suponer que esta tía incidió en la vida de Ezequiel, reforzando la apertura a la terceridad, función oscilante y debilitada en el padre, en medio de las reyertas con su mujer por las diferencias ideológicas que ambos mantenían, diferencias que se traducían en interpretaciones del mundo y valores totalmente diversos.

Es decir, que hay una inscripción de la terceridad en Ezequiel, quien encuentra en Juan al sostén de esta función, a través de un discurso muy diferente al de su madre, tan asociado en el niño a la cristalización de situaciones de pérdidas sin elaborar, que inciden profundamente en su madre.

Esta terceridad, posición con que el docente ayuda en la prosecución de la constitución subjetiva, estaba fallida en el caso de esta maestra, con lo cual, Ezequiel, aferrándose a figuras que la propiciaban, corría, paradójicamente, el riesgo de repetir de año. Y no sólo eso. Ezequiel estaba corriendo el riesgo de resquebrajar su subjetividad.

Los problemas de aprendizaje reactivos, como diagnosticué a las dificultades de aprendizaje escolar que presentaba Ezequiel, son manifestaciones sintomáticas defensivas, **mecanismos oposicionistas**, al servicio de sostener la integridad yoica cuando ésta se ve amenazada.

Con esta exposición he pretendido traer una problemáticas acerca de las diferencias en los discursos, que rara vez son tenidas en cuenta en el ámbito psicopedagógico. A nuestro juicio, ocupan un lugar muy importante en los problemas de aprendizaje, fundamentalmente en el caso de los niños que hemos denominados *desnutridos escolares* y en los *problemas de*

aprendizaje reactivos. Éstos son cada vez más frecuentes hoy en día. Una de cuyas causas principales obedece al "cortocircuito" que se genera entre el discurso docente —con la dificultad de sostenerse en su lugar de instancia de terceridad y de adulto identificante— y el del niño (tomamos discurso en un sentido amplio, no sólo la lengua).

Notas Bibliográficas:

- (1) Trabajo presentado en un congreso de psicopedagogía en el año 2006 en la ciudad de Paraná.
- (2) Se desestimaba este último factor, cuando desde hacia tiempo Piera Aulagnier, gran psicoanalista francesa, se había interrogado, e incluso había teorizado, acerca del por qué los psiquiátricos franceses estaban, en su mayoría, habitados por personas muy pobres. Llegó a afirmar que "*En la realidad histórica damos tanto peso a los acontecimientos que pueden afectar al cuerpo, a los que efectivamente se produjeron en la vida de la pareja durante la infancia del sujeto, al discurso proferido en dirección al niño, como a la posición de excluido, de explotado, de víctima que la sociedad ha impuesto eventualmente a la pareja o al niño*". (1979).
- (3) De la mano de las nuevas propuestas gubernamentales, los discursos posmodernos no sólo han ratificado este posicionamiento, sino que lo han conceptualizado y desarrollado con rigurosidad (ver "Maestros Errantes", Silvia Duschatzky, 2007, Paidós). Curiosamente, este texto pertenece a la colección *Tramas Sociales* y no la referida a educación que tiene la editorial.
- (4) Ver mi trabajo sobre "*La función subjetivante del docente y su relación con el pensamiento relativamente autónomo*" publicado en *Revista Claro/Oscuro*. Biblioteca Popular Eduardo Requena. Villa María. Córdoba. *Revista Infancias de AMSAFE*. Rosario.
- (5) Desestimación: Según Claude Rabant (1992, p. 65) existen varios tipos de desestimación en la obra de Freud: 1.- «No es verdad» —no creer, decir que no es exacto—; 2.- renegación: «Yo no lo dije» —no reconocer como propio, pretender que no se ha dicho o hecho una cosa— 3.- «Me niego a reconocer» —acción de negar, rehusamiento de una cosa que corresponde—; 4.- repudiación: «No lo quiero más» —repeler, despedir.
- (6) Hace unos días supervisé el trabajo de una psicóloga experimentada que me consultó por que en la escuela donde se encuentra trabajando, un curso entero de cuarto año de EGB1 no sabía escribir. A la profesional le llamó la atención el exhaustivo trabajo que realizaban los niños con los relatos, tarea en la que se desempeñaban de manera llamativa si uno compara el desempeño que tienen los niños marginarizados de otras escuelas. Pero algo desentonaba, estos niños que realizaban muy buenas narraciones y ejercicios de comprensión de textos orales, que resolvían con soltura, no podían, en muchos casos, escribir sus propios nombres. Llevaban 4 años trabajando con un docente que dedicaba gran parte de su vida a sus alumnos. Él consideraba que

a sus alumnos les servía más saber expresarse bien para cuando buscaran un trabajo, que escribir, «total —dijo a la psicóloga— no les va a servir escribir para el tipo de trabajo que podrían conseguir»

Referencias Bibliográficas:

- Aulagnier, P. (1979). *La violencia de la interpretación*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Bleichmar, S. (2005). *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires. Paidós.
- Doltó, F. (1973). *La imagen inconciente del cuerpo*. Buenos Aires. Paidós.
- Duschatzky, S. (2007). *Maestros Errantes*. Buenos Aires. Paidós.
- Fernández, A. (1987). *La inteligencia atrapada*. Buenos Aires. Paidós.
- Rabant, C. (1992). *Inventar lo real*. Buenos Aires. Ed. Nueva Visión.
- Rosbaco, I. (2003). *En el camino de la desubjetivación: el desnutrido escolar*. Buenos Aires. *Revista de educación FEIA* N° 3.
- _____ (2004). *La constitución del pensamiento relativamente autónomo: incidencia de la estructura narrativa*. Tesis doctoral.
- _____ (2006). *Marginalización y procesos de desubjetivación*. *Revista de Educación*. Universidad Nacional de Córdoba.
- _____ (2006/ 2007). *La función subjetivante del docente y su relación con el pensamiento relativamente autónomo*. *Revista de Educación Claro/Oscuro*. Biblioteca Popular Eduardo Requena. Villa María. Córdoba. *Revista Infancias de AMSAFE*. Rosario.
- Schlemenson, S. (1997). *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Buenos Aires. Paidós