

DEL VÍNCULO FAMILIAR AL FRACASO ESCOLAR

FAMILIA-ESCUELA-SOCIEDAD

Se trata de tres ámbitos a través de los cuales el sujeto infantil articula sus lazos afectivos, sus relaciones de objeto y su deseo, y encuentra allí los primeros límites a su goce.

MIQUEL ÀNGEL FABRA

En el marco del Colegio de Clínica Psicoanalítica de Valencia, nos hemos interrogado con relación a las *Inhibiciones y síntomas en la infancia y la adolescencia* como el marco de reflexión entorno a los textos de Freud y Lacan que puedan dar cuenta de los malestares más comunes en niños y adolescentes.

En nuestra opinión la familia se articula con relación al vínculo social en su estadio más primario o incipiente, es aquí donde se instauran, degeneran o se rompen esos vínculos sociales básicos.

El fracaso escolar se ha convertido en un síntoma social, en un síntoma contemporáneo, si nos atenemos a la preocupación tanto de las familias como del colectivo docente y político relacionado con la educación. Pero, desde aquello que puede aportar el psicoanálisis, el fracaso escolar no existe y lo podemos decir con rotundidad en la medida que nuestra práctica nos permite ver qué hay detrás de esa envoltura formal sintomática.

El niño da cuenta de lo sintomático de la pareja parental. Dicho de otro modo, cuando algo ha hecho síntoma en la familia tendrá consecuencias no sólo en la subjetivación, sino en las posiciones subjetivas fuera del ámbito familiar. En el caso de niños y adolescentes aquello que no funciona, o se ha roto, en el seno de la familia será una de las causas de ese malestar contemporáneo, o síntoma social, que es el llamado fracaso escolar.

Hasta hace algunos años la preocupación por este “síntoma social” venía casi exclusivamente del lado de la psicopedagogía, en estos momentos el trabajo de muchos colegas en la clínica con niños permite, desde el psicoanálisis, tener una visión propia, que viene a corroborar nuestra convicción de que el “fracaso escolar” no existe.

Este malestar en la clínica se traduce en demandas de atención clínica para niños, y se produce por causa de las más diversas formas del llamado fracaso escolar, al que podemos referirnos como dificultades de aprendizaje, pero que bajo una u otra significación encontramos después, en la clínica, con las más diversas patologías.

Podemos buscar como una de esas dificultades algunas que están relacionadas con el ideal familiar. Por ejemplo, con aquello que los padres pretenden, para su hijo, que no es otra cosa que sean lo que no han sido. Para lo cual no escatiman

esfuerzos ni gastos en la adquisición de todo lo que la técnica nos brinda, para que tenga "*lo que ellos no han tenido*", para que haga lo que ellos no han hecho. El niño puede quedar así atrapado en esta situación en la que es llamado a reparar algo de la castración de los padres.

Pero, mientras los padres y docentes pueden quejarse, interrogarse, incluso ir a la consulta de un analista, los niños optan por molestar, dan muestras de ese malestar en las aulas y en casa, a través de los más diversos síntomas, cuanto más estentóneos mejor, lo sabemos. En otras ocasiones, sobre todo en el caso de adolescentes, es que estos rehúsan situarse en ese lugar, y lo hacen a través de comportamientos conflictivos en el seno de la familia, que vienen a ser síntomas disfrazados de semblantes de desobediencia o rebeldía.

En estrecha relación con estas manifestaciones sintomáticas nos encontramos con fenómenos de inhibición intelectual y también los llamados comportamientos hiperactivos. Algunos expertos¹ han llegado a hablar de estas inhibiciones como anorexia intelectual. Estos sujetos "quieren, pero no pueden". Un hecho que a menudo no lo llegan a considerar así profesores o familias.

Con relación a los llamados "hiperactivos", suele suceder que el "síntoma niño" moleste a la familia, porque no responda a las expectativas o al ideal de hijo soñado. En estas circunstancias, o en cualquiera otras en las que el niño siente una falta de amor, lo demanda de muchas maneras. Esta situación se extiende casi inevitablemente al ámbito escolar, viene acompañada de un bajo "rendimiento" escolar y de problemas de comportamiento.

El niño, con ello, intenta compensar la pérdida de amor con una ganancia narcisista haciéndose notar, gratificándose con el reconocimiento de los compañeros, a través de acciones, en las que, por ejemplo, intenta ser gracioso, "*se convierte en el payaso de la clase*", o puede también, progresivamente repetir y multiplicar sus barbaridades y provocaciones.

El castigo que puede recaer en él y que le llega desde la familia, por las malas notas, o los informes por el mal comportamiento, que le llega desde la institución escolar, contribuirá a reforzar su sensación de ser tratado injustamente. Con ello se inicia una cadena, que surge de la familia, pasa por el fracaso escolar y puede terminar en la marginación.

He querido hacer referencia a dos situaciones destacables por las que llegan demandas de familias, que tienen su correlato en la clínica de niños y adolescentes. Y podemos concluir de ello cómo el síntoma niño -en un primer momento- es a menudo inseparable del "síntoma" del niño y que ambos requieren una atención clínica particular, y que las familias y la institución escolar no pueden desconocer.

¹ A. CORDIÈ, *Los retrasados no existen. Psicoanálisis de niños en edad escolar*. Nueva Visión, BB.AA. 1994.

I

En los textos freudianos, sobre todo los situados entorno a 1910, momento en el que uno de sus objetivos era la extensión del conocimiento del psicoanálisis y de sus posibilidades terapéuticas, son constantes las referencias a las relaciones entre psicoanálisis y educación. Se trata de textos dirigidos a pedagogos de su tiempo, así **en** cartas y prólogos podemos encontrar algunas de sus aportaciones más concretas.

Con relación a despertar el deseo de saber, o mejor, la pasión por el conocimiento, Freud destacará cómo la curiosidad despertada a través de las investigaciones y teorías sexuales infantiles, con relación al origen, diferencia de los sexos, etc. no puede quedar abortada, sino que por el contrario debería estar encauzada, por padres y educadores, para que en momentos posteriores esta curiosidad reforzada y reorientada favorezca nuevos aprendizajes, y deje un espacio para que nuevos conocimientos se articulen a su deseo.

Freud, con relación al educador, recomienda en un texto de 1913, "*compenetrarse con el alma infantil*" para crear el vínculo necesario que permita generar deseo de aprender; pero además, el educador, debería esforzarse por comprender su propia infancia: ello significa saber del niño que ha sido. Pero si además estos educadores tuvieran un saber del psicoanálisis, incluso me atrevería a decir, textual, les permitirá "*reconciliarse con determinadas fases de la evolución infantil*". Sólo así no se exagerarán "*la importancia de los impulsos instintivos perversos o asociales que el niño muestra*"².

Ello les permitiría saber de la sexualidad infantil, saber de la pulsión, de sus circuitos, de sus destinos, y saber que "*nuestras mejores virtudes han nacido en calidad de reacciones y sublimaciones*". Propone Freud que la educación, más que cegar las pulsiones se oriente a procesos de sublimación.

Este es pues uno de los puntos al que quería llegar como condición para que emerja ese deseo o esa pulsión de saber, que Freud llamaba *cupido sciendi*. Me referiré ahora al necesario proceso de socialización, de incorporación del sujeto infantil a la cultura, a la civilización.

Años más tarde en unas condiciones marcadas por dolorosos acontecimientos en la historia europea Freud escribe "El malestar en la cultura". En este texto y en otros escritos nos transmite cómo la cultura, es decir la civilización, es el camino necesario que deberá recorrer el individuo, lo que le permitirá pasar de la familia a la humanidad, a lo social, y cómo las exigencias de la cultura pasan por la educación dentro de la familia.

La familia, pues, actuaría según Freud subrogándose aquellas funciones que permiten la incorporación del infantil humano a la civilización, y en ello insistirá una y otra vez.

2 "Múltiple interés del psicoanálisis" (1913).

En la familia, el individuo se integrará en la comunidad de cultura. Será importante para el individuo el modo de resolución del nudo edípico, o de cómo salga el sujeto de esa encrucijada, de cuáles sean los rasgos identificatorios que marquen la formación del superyó.

Es aquí, dirá Freud, donde *“el pequeño ser primitivo ha de convertirse, al cabo de unos pocos años, en un ser humano civilizado; deberá cubrir, en abreviación casi inaudita, un trecho inmenso de la evolución cultural humana. La posibilidad de hacerlo está dada en sus disposiciones hereditarias; pero casi siempre será imprescindible la ayuda de la educación y del influjo parental que, como predecesores del superyó, restringen la actividad del yo con prohibiciones y castigos, estimulando o imponiendo las represiones. Por tanto, no olvidemos incluir también la influencia cultural entre las condiciones determinantes de la neurosis³.”*

En este orden de cosas, de formación de la subjetividad, no hemos de olvidar aquellos vínculos que surgen en el seno de la familia. Aquí se dan las primeras experiencias subjetivas, ya sean vividas o fantaseadas, placenteras o displacenteras, todas tienen su importancia en la constitución del sujeto. Estos primeros vínculos, básicos para el desarrollo de otros vínculos sociales, son sin duda sexuales. De ello nos habla en un texto, redactado en 1914, sobre "La psicología del colegial". En él da cuenta de la familia y la escuela, de las primeras elecciones de objeto del sujeto, de figuras paternas, y de aquello básico en el dispositivo docente como ese necesario y particular amor de transferencia.

En él nos relata también aquellos afectos que unían a Freud y sus compañeros con sus profesores, *“no sé qué nos embargó más y qué fue más importante para nosotros: si la labor con las ciencias que nos exponían o la preocupación con las personalidades de nuestros profesores”*. *“En el fondo, los amábamos entrañablemente cuando nos daban el menor motivo para ello; mas no sé si todos nuestros maestros lo advirtieron.”*

De estos años pudo concluir que *“las actitudes afectivas frente a otras personas, actitudes tan importantes para la conducta ulterior del individuo, quedan establecidas en una época increíblemente temprana. Ya en los primeros seis años de la infancia el pequeño ser humano ha fijado de una vez por todas la forma y el tono afectivo de sus relaciones con los individuos del sexo propio y del opuesto (...) sus padres y sus hermanos”*. Ellos serán, para él, a lo largo de su vida objetos metonímicos de estos primeros afectos, *“personajes sustitutivos”* dirá Freud, *“imágenes del padre, de la madre, de los hermanos”*. Pero, sobretodo, entre todas esas imágenes de la infancia, *“por lo general extinguidas ya en la memoria, ninguna tiene para el adolescente y para el hombre mayor importancia que la del padre.”*

“El niño pequeño se ve obligado a amar y admirar a su padre”, pero a su vez mantiene *“tendencias cariñosas y hostiles contra el padre”*. *“Comprueba que el padre ya no es el más poderoso, el más sabio y el más acaudalado de los seres ... En esta fase evolutiva del joven hombre acaece su encuentro con los maestros.”*

“Estos hombres, que ni siquiera eran todos padres de familia, se convirtieron para nosotros en sustitutos del padre” y *“los sucesores de nuestros hermanos”*⁴ nuestros compañeros.

3 S. Freud, “Compendio de psicoanálisis”, O. C. p. 3404, Biblioteca Nueva-Orbis, Barcelona 1988.

4 S. Freud, “Sobre la psicología del colegial”, 1914. O. C. p. 1893, Biblioteca Nueva-Orbis, Barcelona

Se trata, pues, de dos dispositivos fundamentales en la educación, es decir para incorporar al sujeto infantil en el discurso social, como son la familia y la escuela.

La exclusión, en el seno de la familia, es un posible signo que anticipa una exclusión en otros ámbitos como la escuela o lo social. Signo de esa exclusión, de lo que no funciona en la unidad familiar, que deviene síntoma para la familia, y que el niño lo traduce en la escuela en el despliegue fenomenológico más diverso, como las distintas etiquetas del mal comportamiento, que llevan más pronto o más tarde al “fracaso escolar” y su contrapartida: el malestar docente y familiar.

El niño no deseado, que llega inesperadamente, que no es amado con la misma intensidad que otros individuos de la realidad familiar, capta inmediatamente en su inconsciente esos signos del rechazo. También puede llegar marcado por el significativo de lo reprimido en la unidad familiar, o la pérdida de alguien cuyo hueco no consigue llenar. El retorno de lo reprimido, de lo que se ha rechazado, de algo que se pretende olvidar, de lo que no se habla, o que se enuncia desde el lado de la agresión o el reproche.

Lo familiar, el peso de las generaciones, influye en la producción de un neurótico, a través de lo que Freud denominaba el superyó de los antepasados, que pasa vía identificaciones de una generación a otra.

En estos años de formación de la subjetividad del niño, la sexualidad infantil es motor del deseo. Se trata de una sexualidad sublimada en deseo de saber, a través del juego, de sus construcciones míticas, o de sus fantasías –Leonardo sería el ejemplo que Freud nos brinda; pero también de ese deseo de ser adulto, asumido a través de la identificación a alguno de los rasgos de sus progenitores o educadores.

II

Ahora me referiré a algunas apoyaturas desde discursos próximos al psicoanálisis, con los que compartimos preocupaciones.

Por ejemplo, del lado de la preocupación de los docentes, Oscar Brenifer⁵, doctor en filosofía por la Sorbona, y ensayista, planteaba, en una entrevista en el diario *El País*, algo de los temores y de la angustia del docente ante las preguntas infantiles, y cómo de lo que se trata desde la posición del docente es de hacer pensar y no obturar esas preguntas.

“El maestro tiene miedo a ceder al niño su poder de decidir cómo explicar las cosas. Tiene miedo a guardar el libro de texto. Pero a lo que más teme es a perder el tiempo. Le asusta hacer una pregunta en clase y que nadie responda. ¿Y si nadie dice nada? ¿Qué pasa entonces? ¿Qué hago?”

Lacan con relación a los educadores dirá que no se dan muy bien cuenta de lo que

1988.

5 “Al maestro le asusta hacer una pregunta y que nadie responda”. *El País*, 27 de febrero 2006.

pretenden hacer cuando educan y que "raramente reflexionan sobre el tema". Y añade "suelen ser víctimas de una cosa muy particular que sólo los analistas conocen verdaderamente bien, a saber, la angustia. Son presa de la angustia cuando piensan en lo que significa educar"⁶

También desde Francia, el psicopedagogo, Serge Bonmaire,⁷ desde las páginas de *Le Monde de l'éducation*, y desde una posición bastante cercana al psicoanálisis se mostraba preocupado por esa inhibición escolar y se preguntaba por qué algunos adolescentes pueden conocer pelos y señales de sus deportistas favoritos: biografía, fichas y emolumentos y patrocinadores; records y hazañas de alcoba ... y se bloquean ante saberes que están a su alcance. Proponía como lema estirar del hilo de la curiosidad.

En su opinión, *"nos encontramos ante una curiosidad que no ha sido sublimada ... que nunca ha sido desviada de las cuestiones primarias: ¿Cómo ser el más guapo? ¿El más fuerte? ¿El más querido? ¿El más rico?"* Es decir ¿cómo estar en el goce y no conocer la falta?

La poca curiosidad que manifiestan, su débil necesidad de saber, es colmada casi al momento, sin necesidad de búsqueda de preguntas. *"Ver, oír, tener el dominio de lo inmediato, les basta con creces para ser colmados"*. Por ello les resulta insoportable *"enfrentarse a sus insuficiencias, a la duda y a las reglas"*. Si entraran en este juego tal vez llegarían a la conclusión de que no son los más guapos, *"ni los más fuertes, sino que también ellos pueden encontrar ideas de vacío, de abandono de insuficiencia"*.

¿Cómo lo resuelven? Falsamente, se opondrán *"al ambiente que los pone frente a esta demanda pero también van a poner en funcionamiento esta curiosidad primaria que los tranquiliza"*. De este modo resolverán por la vía rápida a expensas del pensamiento.

Ahora un testimonio por el lado positivo. La crónica de un corresponsal de un periódico en la capital alemana nos habla de alguien que a los veinte años ha publicado un manual de física cuántica. Silvia Arroyo Camejo, hispano-alemana, de padre español, y que adoptó los apellidos del padre. A los trece años deja de preguntar a su padre sobre la teoría de la relatividad, "el cosmos y los agujeros negros"; así, mientras sus compañeros tapaban su curiosidad a través de videoclips de MTV, "Silvia leía a Stephen Hawking".

Años más tarde, a los 16 años, se da cuenta *"que no hay libros sobre física cuántica entre el nivel científico más popular y el más profundo, inaccesible para el ciudadano normal, y es casi imposible pasar del uno al otro. Se me ocurrió llenar ese hueco y escribir el libro que yo hubiese querido encontrar"*⁸

Un cierto vacío le permitirá interrogarse. Fue a los 17 años, cuando empezó a ordenar sus ideas sobre el papel. *"Llevaba desde los 13 años leyendo libros de física y tenía la necesidad de escribirlo todo, estructurarlo para comprobar si lo había entendido"*, recuerda. *"Nunca se me ocurrió que se acabaría publicando"*, dice. Luego buscó la opinión de un

6 J. Lacan, "Gobernar, educar psicoanalizar", en *El triunfo de la religión*. Paidós, BB.AA. pág. 70.

7 "Un Psi a l'école". *Le Monde de l'éducation*, noviembre de 2005.

8 "Silvia es aprendiz de Hawking". *El País*, 12 de marzo de 2006.

experto -el catedrático de la Universidad de Heidelberg Hans Dieter Zeh. Quedó tan impresionado que incluso lo ofreció a una prestigiosa editorial, que lo acogió con interés. Silvia no supo negarse. *Para entonces -mayo de 2005- ella tenía 19 años y ni siquiera había terminado la selectividad.*

Si llegó hasta aquí fue porque, tal vez, las preguntas empezaron mucho antes. Estas fueron haciéndose cada vez más difíciles de responder. Los libros eran su única fuente porque no tenía a quién consultar. *"Preguntaba a mi profesor de física en el colegio, pero él tenía un conocimiento más amplio sobre la física en general y menos profundo sobre la física cuántica. De ésta yo sabía más que él",* relata al periodista.

Esta última referencia pienso que corrobora algo de lo que se enuncia, con relación a la necesidad de no detener las interrogaciones, ni poner freno a la curiosidad, a pesar de la angustia que ello puede producir a padres y docentes.

III

Quisiera aportar ahora algunas notas clínicas, para dar cuenta de alguna de las demandas que a la clínica nos llegan. No se trata de casos de excepción, sino por lo contrario son bastante corrientes, pero que luego de todo lo expuesto anteriormente pueden hacernos vislumbrar las posibilidades del dispositivo analítico, si llegamos hasta aquello que no funciona en el núcleo familiar.

A – Es un niño de nueve años que hace algo más de año y medio fue testigo de una situación que alteró la convivencia familiar. Su hermana menor de edad, embarazada, salió de casa y se fue a vivir con el padre del niño, reincidente en diversas causas delictivas. La familia, pero sobre todo el padre vive melancolizado, con un duelo pendiente por la salida de su hija embarazada, menor de edad, del hogar familiar.

Luego del nacimiento de la niña han conseguido la guarda y custodia de la nieta, al constatar los servicios sociales las condiciones de vida de los jóvenes padres y la insalubridad de la vivienda, así como el hacinamiento en el que vivían. No obstante ello no ha paliado la pérdida. Regresa tarde del trabajo y se distancia de lo que atañe a la relación con su hijo. De ambos niños, del hijo y de la nieta se encarga la madre y también los abuelos maternos.

A menudo bajan a un parque cercano y allí A se encuentra con su hermana. Su pregunta, a pesar que de ello no habla en las sesiones, es cuándo regresará su hermana. A esta pregunta le contesta la madre. Su relación con la sobrina es cariñosa y hace de hermano mayor.

B – Es una niña de unos diez años, que vive aterrorizada por un hermano de cuatro, que altera la convivencia familiar. La madre deja su trabajo de diseñadora

para hacerse cargo de la niña en los primeros años, así que B no asiste a la escuela infantil, sino que permanece con ella mientras trabaja en casa. De ella la niña ha tomado un rasgo, una buena mano y la afición por el dibujo. En sus dibujos se distancia de la realidad conflictiva en la que vive. Frente a las tareas escolares se distancia, como si algo, una nube estuviera entre ella y el mundo.

El padre, practicante aficionado de maratón, dedica su tiempo libre a entrenar. Vive con desencanto la presencia de su hijo, que además no le deja descansar por las noches, se despierta, tiene miedo y lo llama. Esto no sucede cuando niño y niña pasan algunos días en casa de algunos familiares, que seguramente acogen de forma diferente a ambos niños: como niños, eso si demandantes.

C – Un niño de nueve años, que viene significado por el mal comportamiento e hiperactividad en la escuela. Contesta a la profesora, molesta, no guarda las mínimas formas, desafía a la autoridad y a los compañeros. C no “socializa”, está aislado, dice la madre y responde de forma violenta a lo que cree agresiones de sus compañeros. Su rendimiento escolar es malo.

La madre se encarga de que ambas hijas cumplan con sus actividades escolares y extraescolares, tanto o más importantes para el ideal familiar que las escolares, porque son las únicas que convocan algunos fines de semana a la familia. No van al comedor escolar, y al terminar la jornada tienen sus actividades de “gimnasia rítmica” y “taekondo”. C también irá al gimnasio, practica también “taekondo”. Mientras, el padre, trabaja en una jornada extensa, y sólo está con su familia justo en el momento de la cena y los fines de semana.

C que llegó de manera no prevista, se lleva bien con su hermana mayor, que lleva un currículum escolar discreto. La segunda hermana, tendrá un buen nivel competitivo en su deporte y alrededor de ella gira la organización del tiempo libre de la familia, de una competición a otra. Los lazos que le unen a C son, podríamos decir, como el perro y el gato. Pero los padres me indican en las entrevistas que ambos, de 11 y 8 años respectivamente, no sólo duermen en la misma habitación, sino en la misma cama, porque el niño teme estar solo en la habitación cuando se despierta por las noches. En esta primera entrevista hablan de la enuresis de C y del malestar que supone para hermano, y obviamente hermana, cuando C moja la cama.

El padre no accede a entrevistarse conmigo luego de las primeras sesiones, a pesar de la insistencia de su esposa. Aduce que no tiene tiempo porque termina tarde de trabajar. Tampoco encuentra tiempo en época de vacaciones, ni en fin de semana. Según su madre *“lo ha dejado por imposible”, “es su personalidad y no hay nada que hacer”*.

Estos tres apuntes de sujetos infantiles neuróticos los he pretendido confrontar con algunos testimonios recogidos desde fuera del dispositivo, alguno de los cuales –aparentemente una excepción, por el grado en que se produce- nos muestran que algo ha funcionado en el proceso sublimatorio y en la relación a la apertura –creación del vacío- a la adquisición de conocimientos.

Insistimos en nuestra pregunta acerca de cómo responder en la clínica ante estos síntomas familiares, que se traducen en síntomas tan habituales del niño.

En estos apuntes clínicos hemos querido destacar algo de lo que en nuestra opinión no está funcionando en estos sujetos infantiles, no tanto en la resolución de la metáfora paterna, sino en un posible segundo tiempo que no logra consolidarse, siempre porque ese tercero entre la madre y el niño queda desdibujado o en estado evanescente.

Ello hace que lo que se juega en los primeros años de la vida, la convivencia del sujeto infantil y su relación con los adultos próximos, bien sean sus padres, la familia extensa o la escuela, no se establezca de manera firme.

Surge aquí la cuestión de cómo operar o crear las condiciones para ir más allá de la castración y que ese vacío se produzca. Pero si eso no es así, si en la familia la función paterna es débil, cómo situarse en la clínica, frente a la demanda de los padres —o como en los casos comentados, la demanda de la madre— y el síntoma del niño.

En otras palabras, alguien debe operar para que el sujeto infantil o adolescente construya un lugar de saber no supuesto y sitúe en él, a modo de operador, a un padre, maestro -analista incluso, me atrevo a formular. No obstante quisiera insistir en que, aunque en este último caso éste sea un lugar donde el sujeto infantil en el dispositivo pueda situar al analista, el analista debe a lo sumo habria de de puntillas, hacer semblante y no afianzarse en ese lugar.

Marzo de 2006.