



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Carrera de Psicología

FRACASO ESCOLAR E INHIBICIÓN INTELECTUAL EN NIÑOS: Una Reflexión Desde El Psicoanálisis

Memoria para optar al título de Psicóloga

Autora: Carolina Rojas Villagra
Prof. Patrocinante: Hugo Rojas Olea
Prof. Guía: Pilar Soza Bulnes

2008

A la memoria de
Mi hermano mayor, *Ariel*

Agradecimientos

Agradezco a Hugo Rojas por su ayuda, guía y consejo a lo largo de su escritura;
Pilar Soza por su guía y comprensión;
Mi hijo Agustín por el amor que me brinda cada día y
por la inconmensurable fuerza que me dio para terminar este proyecto;
Mi madre por su gran apoyo e insistencia;
Carlos Henríquez por su generosidad, protección y cariño durante mi período de estudios
en la carrera de psicología;
Evelyn por su interés y aliento, y
A Marcela Díaz por su presencia durante el desarrollo de este trabajo.

*“Una reeducación sólo resulta eficaz en los casos en que,
más allá del síntoma que debe ser reeducado,
en primer término existe un mensaje que debe ser oído”.*

Maud Mannoni

RESUMEN

En esta memoria teórica se aborda la problemática de la inhibición intelectual como uno de los posibles factores causantes del fracaso escolar. Para lo cual se expone brevemente la historia de la educación en Chile, que permite contextualizar la problemática del fracaso escolar. Luego, se revisa el término fracaso escolar, presentando su definición, sus indicadores, las posibles causas de éste y las principales medidas desarrolladas por el Estado, las Organizaciones de la Sociedad Civil, los educadores y los padres de los niños en situación de fracaso escolar.

Posteriormente, se realiza una revisión del concepto de inhibición intelectual desde lo planteado por Melanie Klein, Anny Cordié y Maud Mannoni, pasando previamente por los conceptos de inhibición del yo y pulsión epistemofílica de Sigmund Freud. Concluyendo que la inhibición intelectual, entendida entre otros aspectos como una suspensión de la capacidad para pensar, se puede configurar como uno de los tantos factores que influyen en la generación del fenómeno llamado fracaso escolar.

Palabras clave: fracaso escolar, inhibición, pulsión epistemofílica e inhibición intelectual.

ÍNDICE

1.- INTRODUCCIÓN.....	6
2.- OBJETIVOS.....	9
3.- DESARROLLO.....	10
3.I.- Educación escolar.....	10
3.II.- Fracaso escolar.....	13
3.II.a) Definición.....	13
3.II.b) Indicadores de fracaso escolar.....	14
3.II.c) Causas de fracaso escolar.....	18
3.II.d) Acciones emprendidas ante el fracaso escolar.....	19
3.III.- Inhibición intelectual	
3.III.a) Inhibición.....	24
3.III.b) Pulsión epistemofílica.....	30
3.III.c) Inhibición intelectual.....	31
- M. Klein.....	31
- A. Cordié y M. Mannoni.....	37
- Período de resolución edípica y el aprendizaje en la escuela.....	41
- Otros casos de inhibición intelectual.....	45
4.- CONCLUSIONES.....	46
5.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	52
- APÉNDICES (ANEXOS).....	56

I. INTRODUCCIÓN

La presente memoria de titulación consiste en una investigación de carácter teórico, en la cual se aborda el tema de la inhibición intelectual, desde la perspectiva del psicoanálisis, en relación a la problemática del fracaso escolar.

Si bien, se revisa el fracaso escolar tanto en la infancia como en la adolescencia, este estudio se limita a explorar la inhibición intelectual -como una de las causas del fenómeno del fracaso escolar-, únicamente en los niños¹, ya que en los adolescentes éste fenómeno se torna un tanto más complejo debido a que se suman aspectos propios de esta etapa de la vida. Cabe mencionar que la intención que subyace al presentar el fracaso escolar en ambas etapas de la vida consiste en exponer un panorama relativamente amplio de esta problemática social; sin embargo, al abordar la inhibición intelectual sólo en los niños, lo que se pretende es justamente lo contrario, es decir, acotar y profundizar en este fenómeno.

En Chile, el fracaso escolar es una patología reciente en tanto que surge como tal sólo cuando se produce la instauración de la escolaridad obligatoria, lo que ocurre recién a fines del siglo XIX, momento en el cual la educación empieza a adquirir mayor importancia dentro de la sociedad.

A lo largo de la historia de la educación en Chile se han producido una serie de reformas que tienden al aumento de la calidad y equidad de ésta y si bien, se han producido grandes avances, los logros aún son insuficientes ya que en la actualidad las estadísticas demuestran que un no despreciable número de chilenos menores de 21 años han dejado incompleta su escolaridad. Son estos chilenos que no han terminado su educación escolar, unidos a aquellos que lo hacen o han hecho de manera bastante deficiente quienes conforman el grupo de sujetos que se encuentran en situación de fracaso escolar.

El fracaso escolar es un fenómeno muy complejo por lo cual es difícil definirlo de una manera única y precisa. En términos generales, fundamentalmente se refiere a la situación en que se encuentran aquellos sujetos dotados de una inteligencia más bien normal que no son capaces de seguir adecuadamente el programa obligatorio que expresa qué hay que aprender y en qué momento. En otras palabras, se puede decir que consiste en una situación en la que se pueden encontrar niños y jóvenes escolarizados al no adquirir en el tiempo previsto, y de acuerdo con los programas y los niveles escolares

establecidos, los conocimientos y habilidades que la institución escolar tiene determinados.

Existen variados indicadores que permiten definir cuándo se puede hablar de un sujeto en situación de fracaso escolar y, las medidas que se han emprendido para su prevención y tratamiento se encuentran estrechamente relacionadas con la manera de concebir este fracaso y sus posibles causas.

En general, se considera que el fracaso escolar es el resultado de una serie de factores que influyen en su aparición, entre los cuales se destacan los factores psicológicos, sociales, culturales, económicos e históricos, entre otros.

Aunque la tendencia dominante se orienta a concebir el fracaso escolar como un fenómeno multicausal, las estrategias que predominan en las intervenciones se relacionan principalmente con factores socioeconómicos de los estudiantes y sus familias. En este sentido, las políticas públicas se han orientado especialmente a los sectores más pobres del país, donde según las estadísticas se producen mayor cantidad de casos de fracaso escolar. El hecho de que el Estado apoye sus políticas públicas en los datos estadísticos presenta una limitación, ya que se pierde la perspectiva individual y particular de la problemática del fracaso escolar. Este fenómeno ocurre en todos los estratos socioeconómicos y por muy diversas causas; sin embargo, la mayoría de las intervenciones, ya sea desde el Estado o de las Organizaciones de la Sociedad Civil, apuntan a mejorar las condiciones de la escolaridad de los sectores con menores recursos económicos, entendiendo que de esta manera se podría hacer frente al fracaso escolar.

Comúnmente las políticas públicas y las intervenciones de las Organizaciones de la Sociedad Civil tienden a tratar el fenómeno del fracaso escolar de manera generalizada y uniforme borrando la particularidad de éste. Por 'particularidad' del fenómeno del fracaso escolar se entiende que es el resultado de una historia específica y única de un sujeto, y por tanto también merece un trato particular. Sin embargo, frecuentemente sucede lo contrario, es decir, éste es abordado de una manera tal que se pierde dicha singularidad.

Si bien, las actividades que realizan las Organizaciones de la Sociedad Civil y las desplegadas por las políticas públicas inciden directamente en los niños y jóvenes, en ellas no se abordan aspectos asociados a la subjetividad del niño, tales como el sufrimiento y el deseo de éste como factores importantes que inciden en el fracaso

escolar. Al parecer, estos aspectos han quedado relegados por factores más bien estructurales, comunitarios y socioeconómicos de los estudiantes.

Una perspectiva que integra el sufrimiento y el deseo del niño o joven en relación a la escolaridad es el psicoanálisis, y por tanto en esta tesis se trabajará principalmente desde este enfoque teórico. Considerando este aspecto, la pregunta que guía esta investigación es si es posible plantear el fracaso escolar infantil como resultado de la inhibición intelectual, -inhibición que implica un sufrimiento particular y donde se encuentra comprometida la pulsión de investigar o el deseo de aprender-, desde la perspectiva de diversos autores psicoanalistas. Éstos son los siguientes: Sigmund Freud, Melanie Klein, Anny Cordié y Maud Mannoni.

Aquellos autores fueron seleccionados por diversos motivos, a saber: Sigmund Freud fue escogido por presentar los postulados básicos de la corriente psicoanalítica respecto de los conceptos en cuestión para esta memoria de título (Inhibición del yo y pulsión epistemófilica). Melanie Klein, por su parte, es la primera psicoanalista que presenta observaciones detalladas acerca del desarrollo intelectual de un niño, y además, en esta tesis, sus postulados son representantes de la escuela inglesa del psicoanálisis. Finalmente, Anny Cordié y Maud Mannoni, presentan explícitamente ciertos fundamentos acerca de la inhibición intelectual y el desarrollo del conocimiento en los niños, basándose en los postulados de Jaques Lacan, y a su vez, estos fundamentos son considerados, para efectos de esta tesis, como representantes de la escuela francesa del psicoanálisis.

La relevancia del tema radica en que permite profundizar en el fracaso escolar atendiendo a la inhibición intelectual como un factor causante de esta problemática. Aunque se han mencionado y abordado ciertos factores emocionales y/o psicológicos como responsables del fracaso escolar de los niños y jóvenes, se ha dado poca importancia a la incapacidad de aprender por inhibición intelectual, siendo éste un factor psicológico y emocional. La inhibición intelectual se presenta como una forma particular de resolución de un conflicto psíquico y que trae muchas veces como consecuencia la incapacidad de rendir adecuadamente en la escuela, dando por resultado el fracaso escolar. Desde esta perspectiva, al abordar este tema en la presente tesis, se abre la posibilidad de enriquecer el análisis y entendimiento del fenómeno del fracaso escolar, ya que permite aclarar un aspecto que hasta ahora se ha encontrado bastante postergado por diversos factores, entre ellos: factores sociales, comunitarios, económicos, políticos, constitucionales, etc.

Además, en términos prácticos permitiría tener presente este aspecto en la psicología clínica cuando se evalúe un niño en situación de fracaso escolar. En este sentido, no se pretende de ningún modo desconocer que el fracaso escolar es un fenómeno multicausal, sino por el contrario, el planteamiento de la inhibición intelectual como factor causante del fracaso escolar, intenta resaltar este aspecto como una de las tantas causas del fenómeno del fracaso.

2. **OBJETIVOS**

Objetivo General:

- ▶ Explorar la relación existente entre el fracaso escolar y la inhibición intelectual, desde una perspectiva psicoanalítica.

Objetivos Específicos:

- ▶ Aproximarse a la noción de fracaso escolar.
- ▶ Aproximarse al concepto de inhibición intelectual, desde diversos autores psicoanalistas.
- ▶ Reflexionar acerca del concepto de inhibición intelectual y su posible relación con el fracaso escolar.

3. DESARROLLO

3.1.- EDUCACIÓN ESCOLAR

La educación en Chile es un asunto que ha preocupado al Estado desde la época de la Independencia. Sin embargo, se puede decir que sólo a mediados del siglo XIX se producen ciertos avances en dicha materia, ya que anteriormente, en los primeros 50 años de vida independiente, es decir, entre los años 1810 y 1860 la escolaridad promedio de los chilenos no alcanzaba el año (Beyer, 2000).

En el año 1860, durante el gobierno de Manuel Montt, se promulga la ley de Instrucción Primaria que establece las bases del sistema público en educación. Desde ese año en adelante se produce un importante crecimiento en la escolaridad de los chilenos, que va desde un año hasta los 3 años promedio en 1920 (Beyer, 2000); momento en el cual se dicta la ley N° 3.654, de Instrucción Primaria Obligatoria que garantiza 4 años de escolaridad para niños y niñas, y se extiende entre los 7 y 13 años de edad. Luego, en el año 1929 ésta se elevó a 6 años (Mineduc, s.f.).

Sin embargo, se produce un estancamiento de tal magnitud que, hacia 1960 la escolaridad promedio para la totalidad del país no alcanzaba los 4 años (Beyer, 2000), por lo cual se genera una serie de reformas en este tema.

Durante el gobierno de Eduardo Frei Montalva, en el año 1965, se deja atrás la educación primaria de 6 años y se la reemplaza por la educación básica obligatoria de 8 años. A la vez que la educación secundaria de 6 años es sustituida por los 4 años de educación media, la cual tiene dos ramas: la educación científico-humanista y la educación técnico-profesional (Mineduc, s.f.). Esta organización de la educación es la que rige hasta hoy.

Desde esta fecha en adelante se observa una tasa de crecimiento elevada en la educación. Al inicio de la década del '90 la escolaridad promedio de la población era de 8,7 años y llegado el año 2000 ésta aumentó a 9,2 años (Mineduc, s.f.).

En el año 2003, durante el gobierno del Presidente Ricardo Lagos, se promulgó la Reforma Constitucional que establece la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza media, garantizando el acceso a este nivel educacional a todos los chilenos hasta los 21 años. De este modo, el Gobierno intenta alcanzar la meta de los 12 años de escolaridad (Mineduc, s.f.).

En lo que respecta a la cobertura, se puede decir que Chile también ha logrado grandes avances, ya que en el año 2003 la escolarización en educación básica alcanzó el 99,4%, mientras que en el año 1970, sólo era de 93%. En cuanto a la educación media los avances son mayores, ya que la cobertura para ese segmento durante el año 2003 era de 92,6 %, en tanto que para el año 1970 apenas alcanzaba el 50% (Bachelet, 2006).

Las últimas reformas en materia de educación que ha realizado el Estado buscan certificar una educación que permita a los chilenos insertarse en un mundo globalizado, construyendo hombres y mujeres capacitados y calificados para lograr un mayor desarrollo del país.

Si bien, se ha producido un desarrollo considerable en materia de educación, aún los resultados no son satisfactorios, ya que se estima que 300 mil chilenos menores de 21 años no han terminado su enseñanza media en el tiempo establecido para ello, o bien, han dejado incompleta su escolaridad; especialmente en los sectores más modestos (Mineduc, s.f.).

Estos cambios respecto a la educación, hablan también de ciertos cambios en la sociedad, ya que la masificación de la escolaridad se relaciona con la necesidad de adaptarse e integrarse al sistema de producción imperante.

Antiguamente, la pertenencia a una clase social determinada definía de manera muy precisa el límite de la escolaridad. La educación era un tema relevante únicamente para las familias burguesas o más acomodadas, las cuales pretendían que sus hijos terminaran su escolaridad y si era posible continuaran con sus estudios superiores, mientras que para las familias de clases sociales más bajas (“los hijos del pueblo”) bastaba con que sus hijos obtuvieran el certificado de estudios primarios o de enseñanza básica, o bien, sólo adquirieran los aprendizajes fundamentales, tales como leer y escribir, ya que la meta principal era la alfabetización. Incluso, más drásticamente, algunas familias no consideraban importante la educación de sus hijos, por lo cual ellos sólo asistían a uno o dos cursos, para insertarse prontamente en el sistema laboral, o bien, para dedicarse al cuidado de sus hermanos menores.

Actualmente, el orden económico reinante exige a los trabajadores un nivel de instrucción y competencia cada vez más alto. Por lo que, son los niños de todos los medios y clases sociales quienes deben proseguir sus estudios hasta los 17 ó 18 años de edad y terminar su enseñanza escolar. Ya no basta con obtener el certificado de enseñanza básica, e incluso tampoco haber cursado los primeros años de enseñanza

media, debido a que el requisito mínimo para insertarse en el mundo laboral es haber completado la enseñanza escolar, es decir, haber aprobado cuarto medio.

Es justamente en este contexto histórico-social en el cual se inserta la problemática del fracaso escolar, ya que un joven que no concluye sus estudios escolares, o bien, presenta dificultades importantes para hacerlo, también tendrá inconvenientes para insertarse posteriormente en el ámbito laboral, el cual es cada vez más exigente. Según Avanzini (1985), mientras más se eleve el mínimo cultural de un país, más frustrados se sentirán aquellos que no puedan llegar a él, y por tanto, se puede pensar que mayor será el número de personas que se considerarán 'fracasados'.

Según el doctor Tébar, -experto en mediación cognitiva-, *"la escuela es comunidad de aprendizaje, es el lugar privilegiado para la mediación y la socialización de la persona y debe ser responsable de dar al ser humano cuanto necesita para saberse adaptar a un mundo cambiante"* (citado en Universia, 2007, ¶ 3). Por tanto, se presupone que una persona que no ha culminado su educación escolar carece de los conocimientos impartidos por la escuela y, por ende, no ha desarrollado suficientemente la capacidad ni las condiciones para desenvolverse en un mundo cambiante.

La educación tiene una connotación filosófica profunda, en términos de adquisición de un saber indispensable para el futuro y del desarrollo moral, pero también presenta un aspecto práctico en el sentido de "ganarse la vida". De acuerdo a la encuesta Casen 2003 (en Educared, s.f.), los ingresos promedio por hora de trabajo de un adulto, de acuerdo al nivel de educación que tuvo en su juventud, son los siguientes:

- Educación Básica completa: \$883
- Educación Media completa: \$1.308
- Educación técnica completa: \$2.515
- Educación Universitaria completa: \$4.591

Lo anterior significa que una persona con escolaridad completa tendrá la posibilidad de tener un ingreso esperado casi 0,5 veces mayor que uno que sólo finaliza sus estudios básicos. Es más, un joven que culmina sus estudios universitarios tendrá un ingreso esperado casi seis veces mayor que aquel que sólo concluyó la educación básica. Si bien, la obligatoriedad de la educación no instaura por sí misma la igualdad de posibilidades, la educación formal funciona, en muchos casos, como una palanca para el progreso humano y económico de una persona, y consecuentemente, también de un país.

Por tanto, triunfar en la escuela constituye un medio para lograr más adelante una buena situación económica y por ende, tener acceso al consumo de bienes. También, brinda la posibilidad de “ser alguien”, es decir, ser considerado y respetado por otros. Cabe mencionar que son el Estado mismo y la sociedad quienes alimentan esta aspiración.

Es así como fracasar en la escuela se convierte también en una especie de “fracaso en la vida”, ya que implica una renuncia al supuesto estatus económico y social que brinda la educación formal. Cuando se piensa en un niño en situación de fracaso escolar surge inmediatamente la idea de que la dificultad escolar se traducirá en una dificultad o incapacidad para desenvolverse de manera responsable y autónoma en la vida.

Vale decir que en general existe la expectativa de que casi exclusivamente a través de la educación se hace posible la movilidad social de una persona. Sin embargo, esta expectativa no se cumple en muchos casos, ya que la educación por sí misma no asegura la igualdad entre las personas, así como tampoco la obtención de un buen trabajo ni un mejor estatus socioeconómico, ya que estos aspectos de la vida cotidiana dependen, a la vez, de muchos otros factores en juego.

3.II.- FRACASO ESCOLAR

3.II.a) Definición

Algunos autores piensan que no es posible brindar una definición clara de fracaso escolar, ya que se trata de una noción abstracta y de carácter subjetivo, por cuanto depende en gran medida de las circunstancias históricas, económicas y socioculturales relacionadas con la educación.

En términos generales, por fracaso escolar se entiende *“aquella situación en la que el sujeto no consigue alcanzar las metas normales para el grado de inteligencia que posee”* (Calvo, 1989, p. 21). De esta manera, se trata de aquella situación en la que *“se encuentra el colectivo de alumnos que no alcanzan la cota que cabría esperar de ellos”* (Calvo, 1989, p. 21).

Otra manera en que se ha definido fracaso escolar es como *“aquella situación en la que el rendimiento es insuficiente por no alcanzar las metas oficiales establecidas en el*

mismo tiempo y a las mismas edades que el común de los niños” (Calvo, 1989, p. 22). Se trata, entonces, de “sujetos dotados de una inteligencia poco más o menos normal o muy ligeramente subnormal, es decir, susceptibles de seguir la escolaridad habitual si se reúnen ciertas condiciones favorables” (Avanzini, 1985, p. 19). Cabe destacar que no sólo se excluyen a los sujetos con déficit mental, sino también a quienes presentan algún déficit sensorial –auditivos y/o visuales–, o bien, a aquellos con múltiples ausencias escolares, como por ejemplo, algunos enfermos crónicos.

Por lo tanto, se considera que está en situación de fracaso escolar “el niño que no ‘sigue’, porque en la escuela es necesario seguir: ante todo seguir el programa –que indica lo que hay que aprender, en qué orden, en qué momento–, seguir a su clase, no alejarse del rebaño” (Cordié, 2003, p. 9).

Es así como destacan tres elementos relevantes en dichas definiciones:

- 1.- Retraso en el aprendizaje escolar
- 2.- Discordancia entre los resultados académicos obtenidos y los esperables por el potencial del alumno, con noción de fracaso personal.
- 3.- Ausencia de déficit mental o sensorial aparentes.

El fracaso escolar se manifiesta y es entendido por la sociedad como un conjunto de dificultades que poco a poco van alejando al estudiante del ámbito escolar, e incluso en algunos casos, impidiéndole terminar su formación académica.

3.II.b) Indicadores de fracaso escolar

Se considera que hay ciertos criterios que permiten definir cuándo un alumno fracasa, o bien, determinar en qué casos se puede hablar de fracaso escolar. A partir de la bibliografía revisada se pueden reunir los siguientes criterios:

- 1.- Malas notas
- 2.- Retraso
- 3.- Repetición de curso
- 4.- Abandono de la escuela
- 5.- Deserción escolar

1.- Malas notas

“Se considera como fracasado al alumno cuyas notas son generalmente inferiores a la media y que se sitúa al final de la clasificación. Sin duda se trata de determinaciones

relativas y parcialmente discutibles, ya que podría objetarse con razón que el sistema de notas es muchas veces criticable” (Avanzini, 1985, p. 19). Esto último, debido a que las notas no reflejan de manera objetiva el valor del trabajo del alumno, sino que éstas se ven influidas muy a menudo por la subjetividad del corrector. De tal manera que este criterio no refleja exactamente la capacidad del aprendiz; sin embargo, pese a todas las reservas que se pueden tener con este indicador, tanto para los profesores como para el alumno y su familia, las malas notas y los ‘últimos puestos’ son considerados como un signo de fracaso e inadaptación escolar. De esta manera, independientemente de cual sea el motivo o la atribución causal a las malas notas, éstas representan en la sociedad una inadecuación escolar.

Se debe agregar que para que se cumpla este criterio y así sea posible hablar realmente de fracaso escolar, es importante que se manifieste una cierta regularidad en los malos resultados.

2.- Retraso

Según Calvo (1989) este criterio hace referencia a aquellos alumnos que tienen una edad mayor que la correspondiente al curso en que están; en relación al total de alumnos de ese curso o al total de alumnos de su misma edad.

Existen algunas excepciones de este criterio en las cuales no es considerado como signo de fracaso; por ejemplo, cuando el retraso se debe a razones sociológicas. Tal es el caso de un hijo de inmigrantes quien es retrasado en su escolaridad debido a que no habla la lengua del país, o bien, la habla mal (Avanzini, 1985).

3.- Repetición de curso

La repetición de curso o reprobación, consiste en que el alumno no pasa al siguiente curso o no avanza en el sistema escolar.

La tasa de reprobación es *“el número de reprobados (alumnos que no rinden satisfactoriamente sus evaluaciones durante un año lectivo) en relación al universo de evaluación”* (Mineduc, 2002, p. 73), que es la matrícula final².

En Chile, durante el año 2002 un 3,0% de los alumnos de enseñanza básica repitió o reprobó el curso, mientras que la tasa de reprobación en la educación media es de un 6,4%. En términos generales, se ha producido una disminución de las tasas de repetición para ambos ciclos entre los años 1995 y 2002, sin embargo esta tendencia no logra

estabilizarse, ya que se presentó una clara disminución entre los años 1995 y 1999, pero desde el año 2000 en adelante, dicha tendencia se vuelve un tanto errática (Comisión intersectorial de reinserción educativa, 2006).

Resulta importante destacar que la repetición de curso no siempre se considera un signo de fracaso, ya que en algunas ocasiones se produce justamente con el objeto de prevenirlo. Por ejemplo, cuando un niño tiene una edad insuficiente para asistir a determinado curso, se piensa que es mejor que repita el curso actual, ya que esto daría tiempo para que el niño(a) desarrolle ciertas habilidades, lo que permitiría una estabilización y una asimilación mejor de conocimientos que hasta ese momento sólo se recibían superficialmente.

No debe confundirse, en principio, el retraso con la repetición de curso, *“dado que no hay una equivalencia exacta entre ser repetidor e ir retrasado ni ir retrasado y ser repetidor”* (Calvo, 1989, p. 24).

4.- Abandono de la escuela

Muchos autores se refieren al abandono escolar indistintamente de la deserción escolar; sin embargo, en las cifras presentadas por el Mineduc (2002) se distingue entre estos dos criterios.

Según el informe entregado por el Mineduc en el año 2002, se entiende como tasa de abandono *“el número total de alumnos que se retiran del sistema escolar durante el año (que por retiro formal o no formal no están en condiciones de ser evaluados) en relación al universo de evaluación”* (Mineduc, 2002, p. 73).

En Chile, durante el año 2002, la tasa de abandono en la educación básica es de 1,3%. En tanto, la tasa de abandono para el mismo año en la educación media es de 4,0% (Mineduc, 2002).

Las tasas de reprobación y abandono son mayores al principio del ciclo, tanto en enseñanza básica como en educación media, de manera que estas tasas van en disminución a medida que se avanza en el grado. Se podría suponer que adquiridas ciertas habilidades al inicio de la escolaridad resulta más fácil aprobar los cursos siguientes.

5.- Deserción escolar

El Ministerio de Educación de Chile ha definido la tasa de deserción escolar como el *“total de alumnos que estando en condiciones de cursar un determinado grado en el sistema escolar no lo cursan, en relación a la matrícula teórica³ del siguiente grado. Se contabiliza como deserción la que ocurre durante el año escolar como también la que se produce al pasar de un año a otro”* (Mineduc, 2002, p. 31).

La deserción escolar *“supone la no consecución del nivel mínimo exigido y, por tanto, la no consecución de uno de los objetivos escolares más prioritarios”* (Calvo, 1989, p. 24). Esta no es una decisión automática, sino que se configura como el resultado de un complejo proceso de alejamiento que, la mayoría de las veces, ha incluido diversas dificultades, tales como: bajos rendimientos y/o repitencias y/o abandonos parciales y/o suspensiones, etc.

En Chile se ha producido una tendencia a la disminución de la deserción escolar entre los años 1995 y 2002, sin embargo ella no logra estabilizarse, especialmente en la educación media. En este caso, las cifras asociadas al presente indicador presentan su mayor descenso en el año 2000, correspondiendo a un 6,6 % y vuelven a aumentar en el año siguiente a un 7,9 % (Comisión intersectorial de reinserción educativa, 2006).

En el año 2002, la tasa de deserción para la educación básica es de 2,0 % y para la educación media es de 8,5 %; lo que muestra una diferencia significativa entre ambos ciclos (Mineduc, 2002).

Al desagregar los datos ofrecidos, se hace un poco más complejo el panorama. En el caso de la educación básica, la mayor tasa de deserción se produce al final del ciclo, sobre todo en séptimo básico, la que alcanza un 3,2 % en el año 2002, y la menor tasa se produce en tercer año, la que corresponde a un 1,3 %, en el mismo año. En cuanto a la educación media, las cifras indican que la tasa de deserción más alta se produce en primer año, siendo de un 11,3 %, en el año 2002. También aparece como un curso crítico tercero medio, que presenta una tasa promedio de un 9,0 % (Mineduc, 2002).

A diferencia de lo que ocurre con las tasas de reprobación y abandono, tanto para enseñanza básica como para la educación media, que son mayores al principio de cada ciclo, la tasa de deserción escolar en la educación básica es más alta al final del ciclo y en la educación media si bien se mantiene alta, no expresa ninguna tendencia clara. Se puede pensar que los altos porcentajes de deserción escolar desde 7º básico en adelante, pueden explicarse, en parte, por ciertas dificultades de la pubertad y la

adolescencia, en el sentido de que el niño/joven se encuentra en un período de permanente cambio y conflicto tanto interno como externo, en una crisis identificatoria y de búsqueda de ideales, ante lo cual es posible que el alumno manifieste mayores dificultades en la escuela y el sentido de la escolaridad pierda su valor como elemento de desarrollo personal y social.

3.II.c) Causas de fracaso escolar

De acuerdo a la bibliografía revisada, todos los autores coinciden en pensar el fracaso escolar como un fenómeno multicausal; sin embargo, es posible plantear tres orientaciones o categorías principales dependiendo de qué elementos se enfatizan en su marco interpretativo. Las dos primeras, son propuestas por la Comisión intersectorial de reinserción educativa (2006) y fueron elegidas por ser bastante integradoras y amplias, empero hay aspectos que aparecen constantemente en los artículos revisados que no son considerados por éstos, por lo que se justifica agregar una tercera categoría atendiendo a dicha insuficiencia. Entonces, éstas son las siguientes:

a) Énfasis en factores de carácter extraescolares

En general, este marco interpretativo considera que la situación socioeconómica y el contexto familiar y social de niños/as y jóvenes son las principales causas, directas o indirectas, del fracaso escolar. En este grupo se consideran por tanto la pobreza, la marginalidad, el consumo de drogas, el embarazo adolescente, la disfunción familiar, las bajas expectativas de la familia y especialmente de los padres con respecto a la educación, la inserción laboral, etc. *“Se identifican como responsables en la producción y reproducción de estos factores al Estado, la familia, la comunidad y los grupos de pares”* (Comisión intersectorial de reinserción educativa, 2006, p. 7).

b) Énfasis en factores de carácter intraescolares

Este marco hace referencia a aquellos aspectos asociados a la propia estructura escolar, a los integrantes o actores que forman parte de ella y al tipo de relaciones que se establecen. De tal manera que aparecen como responsables directos o indirectos del fracaso escolar factores relacionados con el clima escolar, problemas conductuales, bajo rendimiento de los niños/as y jóvenes, baja calidad de los aprendizajes, adultocentrismo,

autoritarismo docente, calidad de los docentes y sus condiciones de trabajo, infraestructura de los establecimientos, entre otros.

c) Énfasis en factores personales del estudiante

Aquí se pueden mencionar aquellos factores relacionados con las capacidades académicas del estudiante mismo, -tales como su inteligencia (en términos de CI), su capacidad de atención y concentración, motivación, técnicas y hábitos de estudio, factores emocionales, etc.-, las que no son suficientes o adecuadas para posibilitar la adaptación e integración de los niños/as y jóvenes al sistema escolar.

3.II.d) Acciones emprendidas ante el fracaso escolar

• Acciones emprendidas desde el Estado para prevenir el fracaso escolar

Las medidas tomadas para prevenir el fracaso escolar se encuentran fuertemente relacionadas con la manera de concebir el fracaso, es decir, qué se entiende por fracaso y cómo se mide éste.

Si bien, el Estado entiende el fracaso escolar como un fenómeno multicausal, sus estrategias desplegadas para prevenirlo se realizan sobre la base de que la causa fundamental de éste se halla en la precariedad socio-económica de los estudiantes y sus familias. Ante esto se ha implementado el **Programa Liceo para Todos**, el cual tiene por objetivo principal evitar la deserción escolar de los estudiantes de enseñanza media, pretendiendo alcanzar el desafío de los doce años de escolaridad obligatoria y promoviendo una educación de calidad. En este sentido, las intervenciones del programa se orientan a vincular y desarrollar los ámbitos pedagógicos y psicosociales, mediante el fortalecimiento de la propia comunidad educativa. A esto se agrega la entrega de becas de apoyo para estudiantes de escasos recursos socio-económicos y con mayor riesgo de desertar.

Sin embargo, hasta ahora los medios para evaluar la equidad y calidad del sistema educacional son insuficientes, ya que en cuanto a la equidad de la educación, el único indicador claro de los cambios en esta materia dicen relación con la cobertura. En lo que respecta a la calidad de la educación, ésta ha estado constantemente asociada al logro de determinados conocimientos establecidos en el currículum obligatorio. La evaluación de estos objetivos educacionales se realiza principalmente mediante la aplicación del SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) y PSU (Prueba de Selección

Universitaria). Los establecimientos que obtienen los resultados más bajos son por lo general aquellos que tienen menores recursos, de esta manera la calidad parece correlacionarse positivamente con el nivel socioeconómico de los alumnos. Se presentan diferencias significativas entre los alumnos que asisten a escuelas públicas, colegios con financiamiento compartido o particulares/subvencionados y colegios privados. En general, en las pruebas nacionales de medición de conocimientos, estos últimos superan con creces a las escuelas públicas, lo cual se repite en las pruebas de ingreso a las universidades (Beyer, 2000). Probablemente de ahí proviene el interés del Estado por promover políticas públicas que tiendan a mejorar la educación fundamentalmente en los sectores más pobres, tanto en lo que respecta a la equidad como a la calidad.

La Comisión intersectorial de reinserción educativa (2006) plantea que aún no se ha logrado incorporar un sistema de medición de calidad-equidad que considere aspectos tales como la mantención y promoción social de niños/as y jóvenes. Por lo cual las estrategias desplegadas en el terreno de la educación y prevención del fracaso escolar son aún limitadas.

- Acciones emprendidas por las organizaciones de la Sociedad Civil para prevenir el fracaso escolar

Las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) también entienden el fracaso escolar como un fenómeno multicausal y para abordar esta problemática utilizan una perspectiva psicosocial comunitaria, lo que permite desarrollar una mirada más compleja e integral sobre el tema.

La reprobación, el abandono y la deserción escolar, son los criterios más utilizados por las OSC para determinar la presencia del fracaso escolar, y es justamente en estos aspectos donde pretenden intervenir.

Para llevar a cabo sus objetivos, despliegan una serie de acciones o actividades articuladas. En promedio, cada intervención de estas organizaciones implementa entre cinco y seis acciones para llevar a cabo su trabajo. El cuadro que se presenta a continuación comprende un total de 134 experiencias de intervención llevadas a cabo por una o dos OSC de los seis países del MERCOSUR, a saber: Argentina, Brasil, Bolivia, Paraguay, Uruguay y Chile. En éste se expresan las acciones o actividades emprendidas, el número de intervenciones que incluyen cada actividad y el porcentaje al cual

corresponde esa cantidad de intervenciones respecto del total de intervenciones evaluadas.

Acciones	Cantidad	Porcentaje
Apoyo escolar/apoyo pedagógico	102	76%
Actividades de integración/actividades de recreación (deportes, juegos, arte)	102	76%
Acciones de formación docente	88	66%
Actividades de participación o protagonismo juvenil	77	57%
Trabajo de apoyo a las familias/padres/apoderados de los jóvenes o alumnos	74	55%
Acciones para mejorar la gestión escolar	73	54%
Distribución de libros, útiles escolares, materiales de estudio	66	49%
Tutorías/acompañamiento de jóvenes con más dificultades	63	47%
Modificación de contenidos curriculares	46	34%
Otorgamiento de becas en dinero	24	18%
Total de casos	134	

(Fundación SES: 2005)

En el cuadro se puede observar que las acciones más comunes son “el apoyo escolar” o “apoyo pedagógico” y las “actividades de integración”, ya que de un total de 134 intervenciones, 102 utilizaron estas acciones, lo que representa el 76% del total de casos evaluados. Luego les siguen las “acciones de formación docente”, que representan el 66% de la totalidad de los casos en cuestión; esto quiere decir que 88 intervenciones de un total de 134 llevaron a cabo esta actividad.

La fundación SES (2005) plantea que estas actividades se pueden agrupar en categorías de acuerdo a qué aspectos generales del fracaso se está intentando abordar con cada acción. Las tres dimensiones de este esquema son:

1.- Acciones que inciden directamente en los niños, jóvenes o alumnos:

- Apoyo escolar/apoyo pedagógico
- Actividades de integración/actividades de recreación
- Actividades de participación o protagonismo juvenil
- Tutorías/acompañamiento de jóvenes con más dificultades

2.- Acciones que inciden en el sistema educativo:

- Acciones de formación docente
- Modificación de contenidos curriculares
- Acciones para mejorar la gestión escolar

3.- Acciones que inciden en el contexto social y/o familiar de niños, jóvenes o alumnos:

- Distribución de libros, útiles escolares y materiales de estudio
- Otorgamiento de becas en dinero
- Apoyo a familia/padres

Estos tres niveles de intervención básicos van de lo más particular o individual a lo más general o colectivo, pasando por un nivel de intervención intermedio o institucional (escuela). Al contabilizar las acciones llevadas a cabo en cada una de estas dimensiones es posible observar que las acciones desarrolladas en las intervenciones de las OSC apuntan principalmente al nivel individual o particular (niños o jóvenes) para enfrentar la problemática del fracaso escolar y que la menor cantidad de actividades se llevan a cabo en la dimensión más general, que se relaciona con el contexto social y/o familiar.

● Acciones emprendidas por los educadores ante el fracaso escolar

Ante el fracaso escolar de un alumno, si el profesor observa que existen dificultades en los procesos de aprendizaje sumadas a algunas conductas compatibles con un SDA (Síndrome de Déficit Atencional), éste opta por derivar al estudiante al neurólogo y/o psicopedagogo para su diagnóstico y tratamiento. En otros casos, cuando el docente sospecha un déficit intelectual o una capacidad intelectual disminuida, o bien, junto con el bajo rendimiento observa que el alumno presenta conductas desadaptativas atribuibles a alteraciones emocionales, generalmente lo envía a evaluación psicológica.

En cuanto a la evaluación psicológica de su inteligencia, ésta se realizará a través de los test que dan resultados en términos de CI (coeficiente intelectual). Lo que en palabras de Cordié *“es un error grosero, puesto que no miden más que el nivel de*

rendimiento aplicado a las adquisiciones escolares de la ‘media’ de los niños de la misma edad (se llama también edad mental)” (Cordié, 2003, p. 47). De esta manera, se clasifica y encierra al niño dentro de un orden en el cual no queda salida. Este diagnóstico de su inteligencia sólo sirve al adulto, ya que así regula su posición respecto del atrasado.

En caso de que el mal alumno presente un CI normal y no se hallen asociados problemas “psicológicos”, tales como problemas de adaptación, de comportamiento, etc., luego de la consulta con el psicólogo escolar, será enviado generalmente hacia una ayuda pedagógica o reeducativa. O bien, cuando el alumno presente un CI normal y problemas “psicológicos” asociados, se le orientará hacia una reeducación o una psicoterapia (Cordié, 2003).

En último caso, si el niño presenta un CI bajo o débil, se les propondrá a los padres enviarlo a una escuela “especial”, ubicando al niño en una estructura más marginalizada, de la cual difícilmente podrá salir.

- Acciones emprendidas por la familia ante el fracaso escolar

Las familias de los alumnos que presentan fracaso escolar comúnmente atribuyen su ocurrencia a la “mala voluntad” del aprendiz, es decir, ante la dificultad para aprender los padres piensan que el niño “puede dar más” entendiendo que éste “no aprende a propósito” y “podría si quisiera”, o bien, es “flojo”. Ante esto no es infrecuente ver a las madres, o algún otro sustituto, “luchando” con sus hijos para que éstos hagan sus labores escolares en el hogar.

Otra posibilidad, consiste en que las familias atribuyen los malos resultados escolares a ciertos aspectos del sistema escolar, tales como: los métodos de enseñanza, el humor de los profesores, etc. Por lo cual, insisten en cambiar a sus hijos de establecimientos con la finalidad de que el niño encuentre un lugar en el que pueda desarrollar sus capacidades intelectuales.

Ante todas estas variantes, cabe preguntarse ¿por qué el niño no puede aprender? Las respuestas a esto son múltiples, ya se trate de factores socio-económicos, estructurales, familiares, socio-culturales, personales, entre otros. Sin embargo, para efectos del presente trabajo, se desarrollará el tema de la inhibición intelectual como uno de los factores causantes de la impotencia ante el aprendizaje. El interés por estudiar este factor, como se mencionó con anterioridad, surge ante la necesidad de indagar acerca de la subjetividad del niño con dificultades de aprender, qué hay en su historia particular que

le impide o inhibe su acceso al aprendizaje; además, hasta el momento, este factor ha quedado un tanto relegado por los otros factores mencionados y al estudiarlo se hace posible enriquecer el análisis del fenómeno del fracaso escolar.

3.III.- INHIBICIÓN INTELECTUAL

Al analizar el fracaso escolar como producto de la inhibición intelectual no se debe perder de vista la complejidad del fenómeno y los múltiples factores que intervienen en él, ya que es característico del síntoma tener múltiples significados; estar sobredeterminado y como señala Freud, es un ‘compromiso de fuerzas contrarias’ en el aparato psíquico.

3.III.a) Inhibición

El concepto de *Inhibición* tiene diversas acepciones. La Real Academia de la lengua española lo define como “*echarse fuera de un asunto, o abstenerse de entrar en él o tratarlo*” o bien como la “*suspensión transitoria de una función o actividad del organismo mediante la acción de un estímulo adecuado*” (Diccionario ilustrado de la lengua española, 1997, p. 356). Sigmund Freud (1926) también propone que la inhibición tiene un vínculo particular con la función y agrega que ella “*no necesariamente designa algo patológico: se puede dar ese nombre a una limitación normal de una función*” (Freud, 1926, p. 83). Por tanto, se entiende que hay inhibiciones normales y otras tantas, patológicas o sintomáticas.

Freud (1926) añade que, la inhibición expresa una ‘*limitación funcional del yo*’, la cual puede tener diversas causas.

Cabe mencionar que según la teoría psicoanalítica, el aparato psíquico está compuesto por el Ello, el Yo y el Superyó. Según Freud (1923), el Yo es una instancia psíquica que tiene, por un lado, un vínculo particular con el sistema Percepción, y por otro, se asienta sobre una parte de la superficie del Ello. Por tanto, tiene una parte conciente o preconciente y otra inconciente. Freud (1923) plantea que “*El yo es la parte del ello alterada por la influencia directa del mundo exterior, con mediación de P-Cc: por así decir, es una continuación de la diferenciación de superficies. Además, se empeña en hacer valer sobre el ello el mundo exterior, así como sus propósitos propios; se afana por reemplazar el principio de placer, que rige irrestrictamente en el ello, por el principio de realidad. Para el yo, la percepción cumple el papel que en el ello corresponde a la pulsión. El yo es el representante de lo que puede llamarse razón y prudencia, por oposición al*

ello que contiene las pasiones” (Freud, 1923, p. 27). A partir de esto, se podría decir que el yo es una instancia psíquica que une al ello (instancia psíquica primitiva) con la realidad exterior, y que resulta de la diferenciación que el contacto con la realidad exterior impone al ello.

Una de las funciones que presenta el yo es que tiene acceso a la motilidad, y es sólo a través del yo que el ello puede experimentar un destino exterior, es decir, el yo tiene la capacidad de trasponer en acción la voluntad del ello como si fuera propia, ya que el ello *“no puede vivenciar o experimentar ningún destino exterior si no es por medio del yo, que subroga ante él al mundo exterior. Sin embargo, en verdad, no es lícito tomar demasiado rígidamente el distingo entre yo y ello, ni olvidar que el yo es un sector del ello diferenciado particularmente”* (Freud, 1923, p. 39). En este sentido, vale explicitar que este autor plantea que el yo se forma a partir de las investiduras de objeto resignadas, produciendo una alteración en el yo, -que contendrá la historia de esas elecciones de objeto-. El carácter del yo es el sedimento de las investiduras del ello que se han resignado. Es decir, en un principio la libido se encuentra acumulada en el ello y parte de esa libido es utilizada y enviada a investiduras eróticas de objeto, -las aspiraciones eróticas son sentidas como necesidades por el ello-, el yo en tanto, que se encuentra en proceso de formación o es endeble en este momento, recibe noticia de ellas y les brinda su aceptación o intenta defenderse de éstas a través del proceso de represión o esfuerzo de desalojo. Luego, el yo fortalecido intenta apoderarse de la libido de objeto del ello e imponerse a éste como objeto de amor, por tanto la libido de objeto se muda en libido narcisista del yo (libido yoica). Esta transposición de libido erótica del ello en libido yoica conlleva una resignación de las metas sexuales, es decir, una desexualización o sublimación. De esta manera, *“el yo se forma en buena parte desde identificaciones que toman el relevo de investiduras del ello, resignadas {...} El yo se enriquece a partir de todas las experiencias de vida que le vienen de afuera; pero el ello es su otro mundo exterior, que él procura someter. Sustrae libido al ello, transforma las investiduras de objeto del ello en conformaciones del yo”* (Freud, 1923, p. 49-56).

Como se expuso con anterioridad, el yo se halla bajo la particular influencia de la percepción y se rige por el ‘principio de realidad’, siendo las percepciones tan significativas para el yo como lo son las pulsiones para el ello, que se rige por el ‘principio de placer’. De esta manera, el yo tiene entre sus funciones, producto de su particular nexo con el sistema percepción, establecer un orden temporal de los procesos anímicos y

someterlos al examen de realidad, por tanto, los deseos o pulsiones del ello también son sometidas a este examen antes de ser puestos en acción en el mundo exterior. Freud (1923) propone que el yo *“mediante la interpolación de los procesos de pensamiento consigue aplazar las descargas motrices y gobierna los accesos a la motilidad”* (Freud, 1923, p. 56).

Freud (1923) plantea que el contenido del ello puede penetrar en el yo mediante dos caminos, y que para muchas actividades anímicas es decisivo el hecho de que se produzcan por uno o por otro. Uno de los caminos es directo y el otro es a través de la intervención del superyó o ideal del yo.

El superyó, al igual que el ello, también tiene una posición particular dentro del yo o respecto de él. El superyó se origina, en primer término, a partir de una identificación inicial, cuando el yo era aún endeble. Esto se refiere a que tras el ideal del yo o superyó *“se esconde la identificación primera, y de mayor valencia, del individuo: la identificación con el padre de la prehistoria personal. A primera vista, no parece el resultado ni el desenlace de una investidura de objeto: es una identificación directa e inmediata {no mediada}, y más temprana que cualquier investidura de objeto. Empero, las elecciones de objeto que corresponden a los primeros períodos sexuales y atañen a padre y madre parecen tener su desenlace, si el ciclo es normal, en una identificación de esa clase, reforzando de ese modo la identificación primaria”* (Freud, 1923, p. 33). A este aspecto de la génesis del superyó se agrega que éste es heredero del complejo de Edipo; vale decir que introduce en el yo objetos más grandiosos, siendo el representante del vínculo con las figuras parentales. Al decir que el superyó es heredero del complejo de Edipo se hace alusión a que, por un lado, es el residuo de las primeras elecciones de objeto del ello, asociadas a la identificación-padre o identificación-madre. Por otro lado, también tiene una importancia significativa la enérgica formación reactiva frente a esas elecciones de objeto, es decir, el superyó es, en parte, una formación reactiva contra los procesos pulsionales del ello. Este último aspecto de la génesis del superyó tiene gran importancia en el desarrollo del yo, ya que colabora con él en el gobierno e inhibición de las pulsiones del ello. Al respecto Freud explica: *“El yo se desarrolla desde la percepción de las pulsiones hacia su gobierno sobre éstas, desde la obediencia a las pulsiones hacia su inhibición. En esta operación participa intensamente el ideal del yo, siendo, como lo es en parte, una formación reactiva contra los procesos pulsionales del ello”* (Freud, 1923, p. 56). Cabe agregar que *“mientras que el yo es esencialmente representante del mundo*

exterior, de la realidad, el superyó se le enfrenta como abogado del mundo interior, del ello” (Freud, 1923, p. 37).

De esta manera, según Freud, el vínculo del superyó con el yo va más allá de la advertencia, ya que incluye también la prohibición, es decir, no sólo comprende el ‘así debes ser’ (como el padre) sino también el ‘así no debes ser’ o ‘no te es lícito ser’ (como el padre). A esto agrega que: *“esta doble faz del ideal del yo deriva del hecho que estuvo empeñado en la represión del complejo de Edipo; más aún debe su génesis, únicamente, a este ímpetu subvirtiente. No cabe duda de que la represión {esfuerzo de desalojo} del complejo de Edipo no ha sido una tarea fácil. Discerniendo en los progenitores, en particular en el padre, el obstáculo para la realización de los deseos del Edipo, el yo infantil se fortaleció para esa operación represiva erigiendo dentro de sí ese mismo obstáculo” (Freud, 1923, p. 36).* Este autor propone que mientras más intenso sea el complejo de Edipo y más rápido se produzca el proceso de represión de éste, más riguroso y severo será posteriormente el imperio del superyó como conciencia moral, incluso también como sentimiento de culpa inconsciente sobre el yo.

Freud (1923) plantea que si bien el superyó se encuentra susceptible a todos los influjos que puedan sobrevenir más tarde en la vida, conserva a lo largo de ésta la capacidad para contraponerse al yo y dominarlo, debido a su carácter de origen proveniente del complejo paterno. Aquellas entidades superiores representadas por los padres y a las cuales el niño estaba compelido a obedecer, son acogidas al interior de sí mismos, formando parte del superyó. Por lo cual, el yo estará sometido, a lo largo de la vida, al imperativo categórico del ideal del yo o superyó. Este hecho es *“el monumento recordatorio de la endeblez y dependencia en que el yo se encontró en el pasado, y mantiene su imperio aun sobre el yo maduro” (Freud, 1923, p. 49).*

Si bien, el yo como instancia psíquica tiene diversas fortalezas y facultades, también presenta aspectos de debilidad, ya que se encuentra sometido a tres clases de servidumbres, por lo cual se enfrenta a tres clases de peligros, a saber: el mundo exterior, las fuerzas pulsionales del ello (o libido del ello) y la severidad del superyó. Surgiendo tres clases de angustia en el yo frente a estos peligros. La angustia es la señal de una retirada frente al peligro. El yo desarrolla un reflejo de huida que consiste en retirar su propia investidura de la percepción amenazadora, o del proceso del ello considerado amenazador, y emitiendo aquella como angustia. Freud (1923) plantea que *“esta reacción primitiva es relevada más tarde por la ejecución de investiduras protectoras (mecanismo*

de las fobias)” (Freud, 1923, p. 57). Aunque no es posible determinar qué es lo que da miedo al yo, si la angustia emitida es frente al mundo exterior o a un peligro libidinal del ello; es el temor a su avasallamiento o aniquilación lo que genera dicha reacción del yo. Mientras que lo que se esconde tras la angustia emitida frente al superyó se relaciona, en los hombres, con una amenaza de castración, y su equivalente en las mujeres, con un temor a la pérdida de amor del objeto, que funcionan como núcleo sobre los cuales se depositó posteriormente la angustia de la conciencia moral.

Ahora bien, habiendo explicitado ciertas características del aparato psíquico y sobre todo de la instancia psíquica denominada ‘yo’, se está en condiciones de exponer lo que plantea Freud acerca de las inhibiciones, entendidas como ‘limitaciones funcionales del yo’.

Freud (1926) divide las inhibiciones en generales y específicas. En el caso de las inhibiciones más generales del Yo, este autor plantea que ellas serían producto de un empobrecimiento de energía debido a que ésta está siendo utilizada en otras tareas psíquicas, por lo cual se ve afectado el funcionamiento general del sujeto. *“Si el yo es requerido por una tarea psíquica particularmente gravosa, verbigracia de un duelo, una enorme sofocación de afectos o la necesidad de sofrenar fantasías sexuales que afloran de continuo, se empobrece tanto en su energía disponible que se ve obligado a limitar su gasto de manera simultánea en muchos sitios”* (Freud, 1926, p. 86).

Para las inhibiciones más específicas, tales como caminar, tocar el piano, escribir, entre otras; Freud (1926) propone dos alternativas. Una de ellas consiste en una renuncia del Yo a desarrollar las funciones que le competen con el objeto de evitar un conflicto con el Ello. Esto porque se ha producido *“una erotización hiperintensa de los órganos requeridos para esas funciones {...} La función yoica de un órgano se deteriora cuando aumenta su erogenidad, su significación sexual”* (Freud, 1926, p. 85) y las acciones requeridas de dichos órganos se omitirán, ya que de lo contrario sería como si se ejecutase la acción sexual prohibida. Plantea, por ejemplo, que si el acto de escribir, -que consiste en hacer fluir tinta (o algo líquido) de un lápiz (tubo) sobre un papel-, ha tomado la significación simbólica del coito y esto genera angustia, puede suceder que la acción se omita o se inhiba ya que de lo contrario sería como si se ejecutase la acción sexual en cuestión. También, puede pensarse que algunos casos de inhibición intelectual responden al mismo mecanismo, ya que según Freud, *“es innegable que la concentración de la atención en una tarea intelectual, y en general, el esfuerzo mental, tiene por consecuencia*

en muchas personas, tanto jóvenes como maduras, una excitación sexual concomitante” (Freud, 1901-1905, p. 179). Cuando esta excitación sexual que se produce con la actividad intelectual adquiere una significación simbólica de un acto sexual prohibido, en algunos casos, se inhibirían o suspenderían ciertas funciones yoicas relacionadas con dichas actividades intelectuales, con el objeto de prevenir o evitar la angustia que generaría su realización, ya que sería como si se ejecutase el acto sexual vedado.

Silvia Bleichmar (1984) parafraseando a Freud explica respecto de este tipo de inhibición específica que: *“Esta limitación funcional del yo, es efecto del interjuego entre angustia, yo y represión: la inhibición es el producto de la contracarga del yo hacia el ello a fin de evitar un conflicto”* (Bleichmar, 1993, p. 83).

La otra alternativa propuesta por Freud para las inhibiciones específicas consiste en que la renuncia del Yo a realizar la función requerida se produciría con el fin de no entrar en conflicto con el Superyó, debido a la severidad de éste último se le ha denegado o prohibido al Yo la posibilidad de desarrollar actividades que le proporcionarían éxito y provecho; por tanto, las inhibiciones de este tipo se darían a favor de la autopunición o autocastigo. Es frecuente que esto ocurra en las inhibiciones de las actividades profesionales.

De esta manera, las inhibiciones o limitaciones de las funciones yoicas serían producto de un empobrecimiento de energía, o bien, se generarían con el fin de ‘prevenir’, ya sea conflictos con el Ello o con el Superyó. En este último caso, -cuando la inhibición tiene un fin preventivo-, *“la inhibición no es sino ‘un resultado’, el producto observable, fenoménico, de la peculiar forma en que la transacción entre los sistemas se organiza a fin de que no aparezca la angustia”* (Bleichmar, 1993, p. 83).

Como se mencionó con anterioridad, existen diversos tipos de inhibiciones, y para efectos del presente trabajo se examinará la limitación yoica relacionada con la función intelectual.

Cabe destacar que las inhibiciones intelectuales que serán revisadas a lo largo de esta memoria son las que dicen relación con un mecanismo preventivo del yo a fin de que no aparezca la angustia, es decir, aquellas inhibiciones específicas que afectan o impiden el desarrollo y actividad de la función intelectual, ya que las inhibiciones más generales del yo, pueden afectar diversas funciones y en entre ellas, y sólo en algunas ocasiones, pueden verse suspendidas las actividades intelectuales. Las inhibiciones generales, como se expuso con antelación, se producen por un empobrecimiento de energía debido a que

ésta está siendo utilizada en una función de gran impacto psíquico, por lo cual se ve alterado el funcionamiento general del sujeto. Es por esta razón, por ser poco delimitadas, que sólo se mencionan y no se profundizará en ellas.

3.III.b) Pulsión epistemofílica

Antes de profundizar en el concepto de inhibición intelectual resulta necesario indagar acerca de donde surge el interés por aprender o conocer de un individuo, es decir, examinar el concepto de pulsión epistemofílica, acuñado por Freud.

Se denomina pulsión epistemofílica, también llamada pulsión de saber o de investigar, al deseo de ‘conocer’ o anhelo por aprender. Freud (1901-1905) destaca que esta pulsión no se puede considerar dentro de los componentes elementales de la vida afectiva ni tampoco se subordina únicamente a la sexualidad. Su actividad corresponde, por una parte, a la sublimación de la necesidad de dominio o apoderamiento, es decir, a la pulsión de autoconservación (pulsión yoica), y por otra, utiliza la energía de la pulsión de ver.

La pulsión de apoderamiento se encuentra estrechamente ligada a la analidad, ya que el contenido de los intestinos es sentido por el niño como parte de su propio cuerpo y se presenta para él como ‘un regalo’ con el cual puede expresar su obediencia o desobediencia hacia el medio externo, ya sea expulsando la materia fecal o reteniéndola. Por tanto, vale decir, que en la pulsión epistemofílica se encuentra la sublimación de la analidad y de la pulsión escópica. A su vez, el deseo de saber se halla muy vinculado con la búsqueda de un saber sexual; al respecto, este autor plantea que *“la pulsión de saber de los niños recae, en forma insospechadamente precoz y con inesperada intensidad, sobre los problemas sexuales, y aun quizás es despertada por éstos”* (Freud, 1901-1905, p. 177). De tal manera que el despertar de la inteligencia tropieza inevitablemente con la vida sexual.

La curiosidad sexual de la cual se nutre la pulsión de saber, se manifiesta con una notoria intensidad entre los tres y cinco años de edad, momento en que la vida sexual del niño alcanza su primer florecimiento. El saber sexual buscado concierne fundamentalmente a la problemática edípica y se refiere particularmente a todo lo relacionado con los orígenes (principalmente formación y nacimiento de los bebés) y a la escena primitiva (relación sexual de los padres).

Es frecuente escuchar a los niños preguntas tales como ¿por qué uno muere?, ¿de dónde vengo?, ¿quién me hizo?, ¿cómo nací?, etc. Todas éstas cuestiones metafísicas que apuntan al ser del sujeto, o sea, a los orígenes, el cuerpo, el sexo, la muerte, etc. Antiguamente, los padres y/u otros adultos tendían a responder a este tipo de cuestionamientos con historias, la mayor parte de las veces, poco creíbles, tales como que los bebés eran traídos por la cigüeña, que se originan porque se comió algo determinado y que se dan a luz como producto del intestino, entre otras. Actualmente, los padres se esfuerzan por brindar respuestas a estas interrogantes cada vez más cercanas a la realidad y, si bien, los niños escuchan con bastante atención estas explicaciones, continúan sin comprender con exactitud estos procesos, cometiendo algunos errores en la creación de sus teorías acerca del nacimiento u otros asuntos, debido a que, por una parte, desconocen dos aspectos fisiológicos fundamentales, a saber, el papel fecundante del semen y la función de la abertura sexual femenina, y por otra, entorpecen esta comprensión ciertos factores emocionales que comprometen los sentimientos Edípicos (por ejemplo, el rechazo y/o el asco a la relación sexual entre los padres, la rivalidad, la competencia, entre otros), por lo cual no pueden elaborar teorías correctas acerca del nacimiento, por ejemplo. Esto hace que los intentos de los niños por obtener respuestas satisfactorias resulten por lo general infructuosos, por lo cual terminan en una renuncia que *“no rara vez deja como secuela un deterioro permanente de la pulsión de saber”* (Freud, 1901-1905, p. 179).

3.III.c) Inhibición Intelectual

Melanie Klein

Melanie Klein (1930), al igual que Freud, relaciona la pulsión epistemofílica con la sexualidad infantil y propone que la curiosidad (sexual-intelectual) es un asunto ‘natural’ y que su no aparición es producto de una coartación, de una represión que se manifiesta como inhibición. Por tanto, *“el origen de la inhibición intelectual debe buscarse en el orden de la represión, represión sexual que lleva a la anulación de toda curiosidad científica”* (en Bleichmar, 1993, p. 85).

Klein agrega que el impulso epistemofílico o deseo de conocimiento del niño surge simultáneamente con el objeto sobre el cual dirige su sadismo máximo y éste es el cuerpo de la madre. Plantea que existe una etapa temprana del desarrollo mental del niño en que se activa el sadismo en cada una de las fuentes de placer libidinal. Esta etapa se inicia

con el deseo oral-sádico de apoderarse del pecho materno, o bien, de la madre completa y finaliza con la declinación del primer estadio anal. Esta etapa, a su vez, marca la introducción del Complejo de Edipo temprano, propuesto por esta autora. *“Es el fantasma de un cuerpo materno lleno de objetos valiosos {...}, lo que impulsa al niño a intentar apropiarse sádicamente de este {...} Un mito de madre fálica es constitutivo del Edipo temprano. El interés por el secreto materno, aquello del orden de la sexualidad de la madre que el niño desconoce, se pone en juego impulsando su curiosidad desplazada hacia los objetos del mundo”* (Bleichmar, 1993, p. 88).

Para Klein, los impulsos inconscientes se elaboran desde el primer momento en fantasías inconscientes. En un principio, el mundo del niño es completamente fantaseado y las fantasías inconscientes⁴ de carácter sádico orientadas hacia el interior del cuerpo materno constituyen la primera y más básica relación del niño con el mundo externo y la realidad. Para éste, el cuerpo de la madre representa el continente de diversas cosas, tales como: a) el pene del padre, e incluso, todo el cuerpo de éste, el cual fue incorporado por la madre a través del coito; b) excrementos; y c) niños, todas las cuales son homologadas con sustancias comestibles. Así, este cuerpo *“representa en el inconsciente la casa del tesoro, de todo lo deseable que sólo puede conseguirse allí; por consiguiente, si no está destruido, si no está demasiado en peligro y entonces él mismo no es tan peligroso, puede llevarse más fácilmente a cabo el deseo de tomar de él alimento para la mente”* (Klein, 1931, p. 246). Se entiende, entonces, que es imprescindible para un adecuado desarrollo del deseo de conocimiento que, en la fantasía del niño, el cuerpo de la madre se encuentre en buenas condiciones y no dañado, y a salvo de la omnipotencia de su propio sadismo.

En este período en el cual el sadismo se encuentra en su punto culminante, el niño tiene por fin principal apoderarse del contenido del cuerpo materno y destruirlo por completo mediante las fantasías inconscientes de morder, despedazar o triturar. A este sadismo oral y muscular que presenta el sujeto en un primer período, se agregan prontamente el sadismo anal y uretral, los cuales desempeñan un papel considerable en los ataques fantaseados contra el cuerpo de la madre. En la fantasía, los excrementos son transformados en armas peligrosas capaces de destruir; a saber: las materias fecales son homologadas con armas y proyectiles y, la orina, en tanto, representa para el niño una forma de herir, lastimar, ahogar y/o quemar.

Para Klein (1931), la analidad juega un papel fundamental en el surgimiento de la pulsión de saber; planteando que la actividad intelectual deriva directamente del erotismo anal y destaca el sadismo que estaría en la fuente de la necesidad de conocer, con sus fantasías de penetración y destrucción del cuerpo materno.

Los ataques sádicos del niño se dirigen a ambos padres a la vez, ya que de acuerdo a las fantasías más primitivas del niño, el pene del padre (o su cuerpo completo) fue incorporado por la madre a través del coito; por lo tanto, es a ambos padres a quienes muerde, despedaza, tritura, hiere, quema, ahoga o lastima, en sus fantasías. Toda esta situación de sadismo genera angustia en el niño, ya que teme ser castigado por los padres unidos. Además, la angustia generada producto de estos ataques *“es internalizada a consecuencia de la introyección oral-sádica de los objetos y así se dirige ya hacia el superyó temprano”* (Klein, 1930, p. 224-225).

Esta angustia generada por el sadismo se relaciona con que el niño siente, por un lado, que las armas que utiliza para destruir el objeto apuntan, a la vez, a su propio Yo, y por otro lado, siente temor de sufrir, por parte del objeto atacado, ataques y daños similares a los infligidos a éste (ataques retaliatorios). Por consiguiente, el niño se halla ante dos fuentes de peligro: su propio sadismo y el objeto que es atacado. Ante el exceso de angustia que produce el sadismo, el Yo del niño moviliza mecanismos de defensa primitivos, que son de carácter violento y se correlacionan positivamente con el grado de sadismo. Mecanismos muy distintos del mecanismo de represión que se dará en un desarrollo posterior. En esta fase, la gran tarea que se presenta al Yo primitivo del niño es dominar la angustia más intensa. Tarea que en este momento se encuentra fuera de su alcance. Ante esta dificultad, es necesario que el niño tenga un Yo suficientemente fuerte para tolerar la angustia generada por el sadismo y dependerá en gran medida del grado de éxito con que el niño atraviesa esta etapa, su posterior capacidad para adquirir un mundo externo correspondiente a la realidad y, su deseo de investigar y conocer.

Cuando la angustia generada frente a su propio sadismo y al objeto que es atacado supera al Yo, éste tiende a detener o inhibir su deseo de exploración del mundo externo e interno.

Según Klein (1923a), cuando la angustia es excesiva respecto de la destrucción infligida al cuerpo de la madre, se produce una inhibición en la capacidad para obtener una concepción clara de sus contenidos y, cierta falta de interés por la geografía y la limitación o perturbación en la capacidad de orientarse, se relacionan con una inhibición

en la capacidad de representarse el interior del cuerpo materno con sus funciones especiales de concepción, embarazo y parto. De la misma manera, se origina una limitación en la exploración del propio cuerpo cuando el exceso de angustia se relaciona con la sensación de que cosas terribles y peligrosas están sucediendo dentro de él; los cuales son factores determinantes para la inhibición intelectual.

Esta autora (1931) plantea que el progreso de un niño en cuanto a su capacidad para concebir el interior del *cuerpo de su madre* conlleva a una mayor capacidad para comprender y apreciar el mundo externo; lo que se traduce en una mayor capacidad para incorporar conocimientos. En tanto que la reducción de su inhibición para explorar el interior de su *propio cuerpo* posibilita una mejor comprensión y control de sus procesos; lo cual trae consigo una mayor capacidad para elaborar, organizar y correlacionar los conocimientos obtenidos, y a su vez, mejora su capacidad para devolverlos, formularlos o expresarlos. Klein agrega que *“estos dos contenidos fundamentales de la angustia (relacionada con el cuerpo de la madre y con el propio cuerpo) se condicionan mutuamente y reaccionan uno sobre el otro en cada detalle, y del mismo modo la mayor libertad de las dos funciones de introyección y extrayección (o proyección), resultante de una reducción de la angustia de estas fuentes, permite que ambos sean empleados en forma más adecuada y menos compulsiva”* (Klein, 1931, p. 249).

Hasta aquí, se exponen ciertas inhibiciones intelectuales del niño asociadas principalmente a la angustia generada por fantasías inconscientes que conciernen al cuerpo de la madre y a su propio cuerpo, y que a su vez, hacen referencia a la suspensión de ciertas funciones o actividades intelectuales específicas, tales como dificultades en la geografía o en la orientación, por ejemplo. Sin embargo, Klein (1931) en su artículo “Una contribución a la teoría de la inhibición intelectual” plantea algunas alternativas de inhibición intelectual en que se agrega la angustia producida por el superyó del niño y que al mismo tiempo, afecta la actividad intelectual del niño en términos más generales. A continuación se exponen los dos casos principales propuestos por esta autora:

Uno de estos mecanismos de inhibición intelectual que expone Klein (1931), consiste en que cuando el Yo se siente oprimido y limitado de manera muy amplia por el Superyó, intenta con frecuencia mantener el control por medio de la represión del Ello y de los objetos internalizados, y se cierra a las influencias de los objetos del mundo externo, para así despojarse de toda fuente de estímulos que puedan formar parte de sus

intereses y realizaciones. De esta manera, el Yo reduce las influencias tanto del Ello como de las fuentes externas. Esta autora expresa que ciertos casos graves de inhibiciones para el aprendizaje son producto de la combinación de: a) la opresión del Yo por el Superyó, el cual es sentido como tiránico y peligroso, y b) la desconfianza para aceptar las influencias de los objetos reales, ya que con frecuencia son sentidos en completa oposición con las exigencias del Superyó, o bien, se hallan demasiado identificados con las temidas influencias internas. *“El yo trata entonces (por medio de la proyección al mundo externo) de demostrar su independencia de las <imágenes>⁵ rebelándose contra todas las influencias que emanan de los <objetos reales>”* (Klein, 1931, p. 250). Si bien los mecanismos a la base de estas alteraciones pueden presentarse como ciertas clases definidas de inhibiciones intelectuales, cuando entran en un cuadro clínico adquieren el carácter de rasgos psicóticos. Por ejemplo, el miedo de un niño a ciertos objetos específicos como perseguidores internos es de carácter paranoide; pero, a la vez, esta angustia puede hacer que el niño se cierre a las influencias externas, a la realidad y a todos los objetos del exterior, manifestándose así un estado mental que se considera como indicador de una perturbación psicótica que resulta al mismo tiempo en una disminución de las capacidades intelectuales del niño.

Otros casos de inhibición, completamente contrarios al mencionado recientemente, se relacionan con un mecanismo más neurótico-obsesivo, pero también surgen como resultado de experiencias tempranas de intensa angustia. Fundamentalmente se refieren a una incapacidad del niño para discriminar la información valiosa de la que no lo es y un gran deseo de incorporar todo lo que se le ofrece; lo cual es acompañado por una consiguiente compulsión a expulsar todo lo acumulado de manera indiscriminada. Klein (1931) plantea que *“la incorporación obsesiva de este tipo, a menudo se acompaña de un sentimiento de vacío en el cuerpo, de empobrecimiento {...} y descansa sobre la angustia del niño, proveniente de los niveles más profundos de su mente, de que su interior haya sido destruido o esté lleno de sustancias ‘malas’ y peligrosas, que sea pobre en sustancias ‘buenas’ o que éstas falten por completo”* (Klein, 1931, p. 251).

Esta autora agrega que cuando el niño colecciona y acumula cosas –entre ellas incluido el conocimiento como sustancia- de manera compulsiva, llegando en algunos a una conducta casi voraz, es posible encontrar, entre otros factores a la base, dos aspectos principales: a) un intento *“de apresar sustancias y objetos ‘buenos’ (en última instancia, leche ‘buena’, heces ‘buenas’, un pene ‘bueno’ y niños ‘buenos’) y paralizar con*

su ayuda la acción de los objetos y sustancias ‘malos’ dentro de su cuerpo; y b) acumular suficientes reservas dentro de sí mismo para ser capaz de resistir a los ataques de sus objetos externos, y si es necesario devolver al cuerpo de su madre , o a sus objetos, lo que les ha robado” (Klein, 1931, p. 251). Estos intentos, que se realizan por medio de actos obsesivos, están perturbados continuamente por apariciones de angustia de diversas fuentes contrarias; por ejemplo, el niño tiene la duda de si lo que ha incorporado recientemente dentro de sí es precisamente algo ‘bueno’ y si lo que ha dejado fuera o expulsado era lo realmente ‘malo’ de su interior, o bien, puede tener temor a incorporar demasiado material dentro suyo y ser culpable nuevamente de robar al cuerpo de su madre. Esto explica por qué el niño se encuentra bajo la constante obligación de repetir sus intentos y cómo esta obligación es responsable, en parte, del carácter compulsivo de su conducta.

En términos generales, Klein (1931) plantea que la disminución de la influencia de la ferocidad del superyó y así también del propio sadismo del niño permite, en el primer caso expuesto, la pérdida de la eficacia de los mecanismos psicóticos que dieron origen a las inhibiciones intelectuales; asimismo, una disminución de este tipo en la severidad del superyó posibilitaría el debilitamiento de los mecanismos que dieron origen a la inhibición intelectual de tipo más neurótico-obsesivo, presentados en el segundo caso. Concluye que, las situaciones tempranas de angustia excesiva y, la presencia de un superyó amenazador o muy severo proveniente de los primeros estadios de su formación son factores fundamentales en la producción de ciertas alteraciones del desarrollo y de las inhibiciones intelectuales.

Klein (1923b) plantea además, que las inhibiciones tempranas, así como todas las siguientes, tienen una base común que es el temor a la castración. *“El temor a la castración está opuesto a las actividades y los intereses del yo, porque además de tener otros determinantes libidinales, siempre tiene en el fondo un significado simbólico genital y de coito”* (Klein, 1923b, p. 84). Por lo tanto, las inhibiciones que afectan el desarrollo del estudio y el aprendizaje escolar, se establecen durante la época del primer surgimiento de sexualidad infantil y se fortalecen con el advenimiento del complejo de Edipo, momento en el cual se encuentra más activo el temor a la castración. Período que se da entre los tres y los cuatro años de edad. Klein expresa que *“es la represión subsiguiente de los componentes activos masculinos –tanto en las niñas como en los varones- lo que provee la bases principal para las inhibiciones en el aprender”* (Klein, 1923b, p. 85).

Esta autora plantea que al comenzar la escuela, tanto niños como niñas deben enfrentarse a nuevos objetos y actividades en las cuales deben poner a prueba la motilidad de su libido, y dejar aquel ambiente conocido que ha construido la base para sus fijaciones y complejos. Sin embargo, es la necesidad de obrar de manera activa y abandonar la actitud pasivo-femenina preponderante hasta ese momento, lo que confronta al niño con una nueva tarea y que, muchas veces, le resulta insuperable. Ella agrega que las inhibiciones pueden progresar de una actividad o tendencia del yo a otra, debido a los significados simbólicos sexuales comunes en ellas, por tanto al hacer desaparecer las inhibiciones tempranas, se hace posible evitar la aparición de otras nuevas. Por ello, debe darse mucha importancia a las inhibiciones de los niños en edad preescolar, aunque éstas no sean muy sobresalientes.

Anny Cordié y Maud Mannoni

Anny Cordié (2003), basándose en los postulados de Jaques Lacan, realiza una acotación respecto del término pulsión epistemofílica propuesto por Freud, en el sentido de que prefiere el término 'deseo epistemofílico' o 'deseo de saber o conocer', al término 'pulsión'. Ella propone como eje central del deseo de saber, al objeto "a" –término inventado por Lacan y del cual se hablará más adelante en este trabajo- y fundamenta esta elección afirmando que al hablar de deseo, ya es posible encontrarse en estructuras más elaboradas de pensamiento, en las que el objeto "a" se convierte en un objeto sublimado; mientras que la pulsión se encuentra más directamente ligada al cuerpo. Sin embargo, plantea que todo deseo de saber, así como las interdicciones que se refieren al mismo, se originan en las pulsiones fundamentales, es decir, en sus raíces es posible encontrar todos los objetos "a", a saber: oral, anal, escópico y voz.

Esta autora -utilizando los fundamentos propuestos por Lacan a propósito de la anorexia entendida como una inhibición de la pulsión oral-, agrega que el origen de la inhibición intelectual debe buscarse en la dificultad para separarse del Otro. En otras palabras, *"la razón más frecuente de esta detención debe buscarse por el lado de la demanda aplastante del Otro, ya sea el 'come' o el 'aprende'"* (Cordié, 2003, p. 32).

En este sentido, el bebé cuando nace es 'objeto' del Otro y debe convertirse a través de un proceso de subjetivación en 'sujeto deseante', adoptando una posición activa en el mundo, para lo cual necesita separarse de ese Otro que lo ata en las redes de su propio deseo. Según Cordié el niño es un objeto apresado en la economía libidinal de sus

padres, es parte receptora de las pulsiones, fantasmas y deseos de su madre y de su padre. Esto se observa cuando el Otro impone ciertos requerimientos, tales como: haz caca, come, sé amable, trabajador, etc. Ante ello, el niño debe ser capaz de olfatear qué hay detrás de las demandas impuestas, cuánto hay de deseo y cuánto hay de amor, ya que si el niño se dedica solamente a satisfacer la demanda del Otro, corre el riesgo de quedar atrapado en su status de 'objeto'. *“Solamente al medir las incertidumbres y los límites del Otro (su castración, digamos) podrá liberarse de su dominio y construirse como ser de deseo”* (Cordié, 2003, p. 33).

Para esta autora, ser 'sujeto' se refiere a estar sujeto, sometido o subordinado, y ahora bien, ¿subordinado a qué? Es estar sometido al inconsciente, o sea, es ser 'sujeto del inconsciente', lo cual implica ser *“portador de un saber que no supone ningún conocimiento”* (Lacan en Cordié; 2003: 63).

La construcción del sujeto, según Lacan (en Cordié, 2003), implica una división inconsciente en dos planos. Por un lado, el niño debe inscribirse en el lenguaje, mediante el mecanismo fundamental de la represión; proceso llamado: 'alienación'. Por otro, debe llevar a cabo la 'separación' del objeto; separación referida al objeto "a".

El objeto del cual debe separarse el niño, es un objeto real que hace referencia principalmente al Otro (materno por lo general) y al producirse dicha separación queda convertido en el inconsciente del niño en un objeto "ideal" perdido y causal de deseo, denominado por Lacan como objeto "a". El objeto "a" es un objeto de deseo inalcanzable, pero al cual tiende en su búsqueda incansablemente. El niño se convierte en sujeto deseante y se adscribe a la cultura, en la medida que existe ese objeto 'ideal' perdido. Esta instancia mítica, es la que Lacan denomina como S1 (significante del deseo de la madre).

El sujeto en la medida que se adscribe a la interdicción de la ley paterna, entra a la mediatez de la cultura. El objeto "a" se pierde cuando intenta dar cuenta de éste, ya que al hacerlo sabe que esa instancia mítica de S1 está perdida. En ese proceso, el sujeto entra a la lógica de la castración, al dar cuenta que "existe alguien, o algo" que permite "volver" a la instancia mítica de inmediatez y de goce. Por ende, S2 sería lo que Lacan llama la Metáfora del nombre-del-padre. Un representante que permite al sujeto entrar a lo simbólico y a la cadena significante. Que intenta de por sí dar sentido a ese S1 que no puede presentarse. Ese ideal perdido y causal de deseo llamado objeto "a".

Cordié señala las formas de metabolización del objeto “a” acudiendo a las categorías de necesidad, demanda y deseo, planteadas por Lacan. Esta autora expresa: *“De la necesidad al deseo o de la pulsión al deseo pasando por el fantasma, hay una desaparición progresiva de la realidad del objeto, se podría decir una sublimación. Mientras que la pulsión permanece muy cerca del goce del cuerpo, el fantasma incluye el objeto ‘a’ en las estructuras del lenguaje {...} En cuanto al deseo, si bien el objeto sigue siendo la causa de su surgimiento, no puede por sí solo dar cuenta de él, hasta tal punto está encerrado en las estructuras simbólicas y atado a la ley”* (Cordié, 2003, p. 212).

Se podría decir que el deseo se construye por la sublimación del objeto “a” y por su atadura a la ley del padre y su incorporación a las estructuras simbólicas. Por lo tanto, por lo general, cada vez que el ser humano llega a cumplir un objeto deseado, se ve compelido hacia otro objeto de deseo, objeto “a”.

De esta manera, el sujeto aparece dividido por las elecciones que debe hacer en el orden del significante y en el orden pulsional. En otras palabras, el sujeto se encuentra dividido por la represión, que se relaciona con el lenguaje, y por el objeto, causa de su deseo, cuya verdadera naturaleza ignora. Cordié plantea al respecto: el sujeto *“no es dueño ni de sus palabras ni de sus pulsiones. Esta carencia es estructural en él”* (Cordié, 2003, p. 177).

En la construcción del sujeto, paralelamente al proceso de represión que lo ubica en el discurso, se produce un trabajo de anulación del cuerpo. Por lo cual, en el proceso de separación del objeto, el cuerpo tiene un lugar primordial, ya que no sólo se trata de un ‘cuerpo-carne’, sino que el cuerpo biológico se *“abre al mundo a través de sus orificios que son desde el origen puntos de mediación con el Otro”* (Cordié, 2003, p. 198). Por ejemplo, la boca funciona como lugar de satisfacción de la necesidad oral; el orificio anal, aparece como lugar de los cuidados maternos y la hendidura de los párpados relacionada con la mirada. La voz también se presenta como un elemento primordial, ya que funciona como elemento de contacto con la madre. Otros objetos pueden también tener esta función de mediación con el Otro, tales como la envoltura de la piel o el tracto digestivo. Todos estos objetos pierden el carácter puramente biológico que tenían antes del nacimiento, y entran prontamente en una red de asociaciones. El niño construye su cuerpo en esta red de relaciones.

El niño nace con un cuerpo que ‘le fue dado’ y deberá apropiarse de él, conocerlo y reconocerlo, o sea, construirlo en lo ‘imaginario’ y en lo ‘simbólico’. Es decir, el lactante

deberá pasar de 'ser' un cuerpo librado a la buena voluntad y goce del Otro a 'tener' un cuerpo propio.

Tener un cuerpo es *"tener de él una representación imaginaria y simbólica, pero es también poder 'gozarlo', es haber construido un cuerpo libidinal"* (Cordié, 2003, p. 199). Esto sólo puede ocurrir cuando el trabajo de anulación de lo real se ha producido. Este *"trabajo de anulación equivale a la represión del significante"* (Cordié, 2003, p. 199). En otras palabras, los objetos "a" que corresponden fundamentalmente al seno, las heces, la mirada y la voz (todos ellos fragmentos del cuerpo que entran en resonancia con el Otro materno) deben perder su carácter de real, para así *"deslizarse en las construcciones en las que permanecen velados, tales como el 'fantasma', la 'pulsión' y el 'deseo'"* (Cordié, 2003, p. 199).

Se entiende entonces que el objeto "a" tiene un papel fundamental en la estructuración del ser. El eje de la construcción del sujeto, de la separación del Otro dice relación con la separación del objeto "a". Éste será, en adelante, un objeto sublimado, un objeto perdido para siempre, pero que ha asentado sus raíces en el cuerpo y se mantiene en el centro del ser. *"ese objeto [es el] soporte de un goce que se sustrae sin cesar pero hacia el que el sujeto permanece en una eterna búsqueda"* (Cordié, 2003, p. 207).

En el presente trabajo sólo se ha profundizado en la división del sujeto que dice relación con la separación del Otro –separación del objeto "a"–, debido a que el origen de la inhibición intelectual (objeto del presente estudio) se encuentra justamente aquí. Es decir, el niño inhibido intelectualmente expresa un "no puedo comprender", y el 'no' expresado por él, es un no de rechazo. Este 'no' es *"un acto que se ubica más bien del lado del objeto {...} la suspensión del pensamiento es un acto del mismo tipo que la suspensión del hacer (anorexia, parálisis)"* (Cordié, 2003, p. 205). Según Lacan, *"hablamos de acto cuando la acción tiene el carácter de una manifestación significativa"* (citado en Cordié, 2003, p. 205).

En otras palabras, en la inhibición intelectual se produce una vicisitud en la construcción del sujeto en cuanto a su división primordial. Esto debido a que la separación del objeto "a" se realiza mal, por una falla de éste en su borramiento de lo real.

Cuando el objeto "a" no puede ser metabolizado en estructuras significantes y conserva, por ende, su connotación real, surge la angustia. Se entiende entonces, que la angustia, según Lacan (en Cordié; 2003), no carece de objeto, sino que siempre se haya unido a un objeto "a", objeto que no pudo separarse y entrar en los circuitos de lo

simbólico, y como consecuencia, tampoco pudo ser atado a la ley (ley del Padre). *“La angustia aparece cuando este objeto, que debería haberse ‘perdido en cuanto a lo real’ no se aparta, no es ni borrado ni eludido {...} La angustia es la señal de la forma irreductible sobre la cual lo real se presenta en la experiencia”* (Lacan citado en Cordié, 2003, p. 208-209). Lo real es lo que escapa a las palabras, es lo *“expulsado del sentido”* (Cordié; 2003, p. 208). Por tanto, la angustia es la señal de algo del *“orden de lo irreductible de ese real”* (Lacan citado en Cordié, 2003, p. 209).

Según Cordié (2003), la angustia será más grande cuanto más permanezca el niño identificado al objeto “a” de la pulsión del Otro (principalmente materno). El objeto “a” del otro con el que se identifica el niño es desconocido para él, sin embargo, el surgimiento de la angustia ante la presencia de este objeto, señala el peligro que representa para sí. La demanda aplastante del Otro, unida al dominio de ese cuerpo que el niño considera destinado a la satisfacción de ese Otro, hace surgir en él angustia y temores de anulación, ante lo cual el Yo responde o se defiende haciendo intervenir a la inhibición. Esto trae como consecuencia la anulación del propio deseo del niño.

Como se mencionó con anterioridad, los objetos “a” que se encuentran a la base de todo deseo de saber son: oral, anal, escópico y la voz. Por tanto, cualquier interdicción en cuanto a este deseo, surge de los mismos objetos. Sin embargo, sólo a través del análisis, se podrá descubrir cuál es el objeto responsable de la inhibición intelectual en un caso particular.

Puede ocurrir, por ejemplo, que un niño no logre dar curso a su aspiración por saber por encontrarse identificado de manera muy intensa con el objeto oral de su madre. Debido a que se encuentra encerrado en la angustia de muerte que su madre asocia al objeto oral, el niño pondrá todas sus energías para defenderse de la angustia mediante conductas de inhibición y así este síntoma, se configurará como una respuesta de rechazo al síntoma materno. O bien, un niño podrá sentirse culpable por la intensidad de su propia pulsión devoradora, lo cual podrá detener cualquier intento de sublimación. Mientras que en otros casos, la inhibición intelectual podrá relacionarse con el objeto escópico y/o anal, entre otros.

- Período de resolución edípica y el aprendizaje en la escuela

Como se mencionó con antelación, el niño debe pasar de la posición de objeto colmante para el Otro a la posición de sujeto deseante, lo cual implica un trabajo de separación, llamado también de castración.

La castración es entendida en psicoanálisis como una experiencia psíquica compleja, vivida inconscientemente por niños y niñas entre los tres y los cinco años de edad, aproximadamente. Lo esencial de esta experiencia es que hombres y mujeres reconocen por primera vez la diferencia anatómica de los sexos, ello al precio de la angustia. Antes de este período, los niños y las niñas vivían en la ilusión de la omnipotencia.

El Complejo de Castración se presenta en un comienzo similar en las niñas y los niños, para luego organizarse de manera muy distinta entre ambos. Principalmente hay dos rasgos comunes: a) En un primer tiempo, que se sitúa previo al Complejo de castración, tanto las niñas como los niños tienen una premisa fálica, es decir, suponen la universalidad del pene, 'todo y todos poseen falo'. Si bien, la diferencia anatómica entre los sexos es una realidad objetiva que contradice constantemente ese supuesto, las racionalizaciones de los niños y niñas les hacen pensar que la diferencia se debe a que su falo "es más pequeño y no se ve" o que "ya crecerá". b) El segundo rasgo común se refiere a la importancia del rol de la madre. La madre es, tanto para las niñas como para los niños, *"siempre el personaje principal hasta el momento en que el niño se separa de ella con angustia y la niña con odio"* (Nasio, 1998, p. 20). Independientemente de si este momento está marcado por la angustia o por el odio, el acontecimiento fundamental del Complejo de Castración es la separación del niño o de la niña de su madre cuando la descubre castrada.

Según lo planteado por Juan David Nasio (1998), dentro de las diferencias que presenta el Complejo de Castración en ambos sexos, se pueden mencionar las siguientes: a) este complejo en los niños se refiere básicamente al miedo de perder el falo (más allá del pene, en tanto representación del poder, superioridad y posibilidad de reunificación con la madre) a manos de su padre, y en la niña, se refiere a la constatación de que ha sido "castrada". b) El complejo de Castración en los niños termina con una renuncia al amor a la madre; mientras que en las niñas abre la posibilidad al amor al padre. c) La tercera diferencia fundamental del Complejo de Castración en ambos sexos

es que en los niños, el Complejo de Edipo termina con la castración; mientras que en las niñas, el complejo de Edipo se inicia con la castración, pero no termina con ella.

Como se puede observar, el complejo de castración tiene una particular relación con el llamado Complejo de Edipo, y por tanto, las problemáticas de desprendimiento del Otro ocurren con frecuencia en el período de resolución edípica, momentos en que la angustia de castración está en su máxima expresión.

Cordié (2003) plantea que la resolución edípica y la superación de la angustia de castración, independientemente de la manera en que cada niño aborde este período, no transcurren sin provocar efectos sobre el despertar de la inteligencia lógica y sobre el interés que tendrá el niño o la niña por los aprendizajes escolares.

Al respecto, Maud Mannoni (2005) plantea que para que un niño pueda devenir inteligente y socialmente desenvuelto, es absolutamente necesario que pueda habitar solo en un cuerpo de su propiedad. Sin embargo, con frecuencia, el trabajo de separación del niño con el Otro, es impedido o retardado por la madre (o por su sustituto), quien *“no puede ‘liberar’ ella misma a su hijo debido a la reminiscencia de sus propios conflictos edípicos”* (Cordié, 2003, p. 35). Lo cual da como resultado un cierto tipo de relación madre-hijo, relacionado con una especie de sometimiento del niño al Otro. En este sentido, según Mannoni (2005) el niño y su madre, en ciertos momentos, forman un solo cuerpo, confundándose el deseo de uno con el del otro, al punto que ambos parecen vivir la misma historia. Lo cual se basa en que, en el plano fantasmático, los cuerpos han sufrido las mismas heridas, ya que lo que no ha podido ser resuelto por la madre en cuanto a la prueba de castración, será vivido por el niño en forma de eco. Así, los síntomas de este último no hacen más que “hablar” sobre la angustia materna.

Mannoni (2005) señala que aquellos niños que, desde el comienzo, son objeto exclusivo de los cuidados maternos, sin intervención de la ley representada por la figura del padre (que aporte a la castración simbólica⁶), tienden a reproducir el mismo tipo de relación dual en el espacio escolar. Esta vez, con otra mujer (generalmente la profesora) dedicada, una vez más, por completo a ellos y encarnando en su lugar el deseo, ya sea el deseo de adaptarse, de progresar o de cualquier otro relacionado con el ámbito escolar. *“Se crea de tal modo una situación muy particular, donde en la relación con el Otro, el deseo del Otro no es simbolizado: el niño, puesto al resguardo por la solicitud del adulto, no tiene la posibilidad de afrontar el sufrimiento de la castración. El mensaje del padre no le llega jamás. Está llamado a permanecer en cierta relación fantasmática con la madre,*

que por la ausencia del significante paterno en ella, lo deja reducido al estado de objeto, sin esperanza alguna de acceder al nivel de sujeto. Por el contrario, para este tipo de niños, la imposibilidad de establecer una identificación significativa los deja sin defensa ante las situaciones de dependencia dual” (Mannoni, 2005, p. 39).

Esta misma autora agrega que los niños que no han tenido la posibilidad de pasar por la castración simbólica de forma consciente, presentan frente al mundo objetual un comportamiento singular siendo incapaces de cargar significativamente los objetos, es decir, se hallan desprovistos de sentido. De tal manera, que no sólo expresan dificultades a nivel social sino también a nivel intelectual. Es especialmente llamativo el hecho de que manifiesten dificultades en el plano témporo-espacial y en las matemáticas, las cuales tienden a ser rebeldes a la pedagogía tradicional.

En ciertos casos, se produce un rechazo a la noción misma de las cifras, generado por la falta de una determinada dimensión de lo simbólico. Por ejemplo, mientras un objeto específico se encuentra presente puede ser asociado a una cifra particular, pero al desaparecer el objeto en cuestión, desaparece también, el significante, o sea, la cifra correspondiente. En palabras de Mannoni: *“tres manzanas, en la realidad de esos niños, pueden ser aceptadas como una entidad correspondiente a la cifra 3; pero a la desaparición de las manzanas corresponderá la desaparición del significante y, por consiguiente, la cifra 3 no corresponde más a nada” (Mannoni, 2005, p. 39).*

Francine Jaulin (en Mannoni, 2005) plantea que la incapacidad para operar con los rudimentos del cálculo se asocian a una dificultad del niño para ubicarse con relación a su cuerpo, al espejo, al espacio, a su familia y su lugar en ella.

Asimismo, Mannoni (2004) expresa que, para que el niño se halle maduro para la adquisición del ‘saber’ que implica la escuela, debe primero ‘verse’ a sí mismo de una manera no mutilante para su ser, *“para poder luego localizarse, con un cuerpo reconocido por él dentro del espacio y del tiempo” (Mannoni, 2004, p. 205).* Sólo de esta manera el niño se hallará maduro para adquirir los conocimientos que aporta la escuela. Maduro para un ‘saber’ que siempre sufrirá graves distorsiones si el pre-aprendizaje no se ha llevado a cabo de manera satisfactoria.

Cordié (2003) plantea al respecto que, es necesario que el niño se encuentre en una situación activa, convertido en sujeto deseante, para llevar a cabo el aprendizaje que implica la escuela, ya que *“aprender no es escuchar, sino ‘elaborar’ el saber que es propuesto, la pasividad ya no es conveniente {...} Aprender implica un deseo, un*

proyecto, una perspectiva, no es solamente comprender” (Cordié, 2003, p. 33). Esta autora agrega que el saber ocupa el lugar del falo imaginario, ya que la investidura intelectual no permanece extraña a la sexualidad y por tanto, para poder ser exitoso y triunfar en la escuela el niño debe asumir una posición fálica. En cuanto a la actividad intelectual y el éxito escolar del adolescente, esta autora plantea que la fase fálica se articula con la problemática edípica que se reactiva en esta etapa y por consiguiente, estos aspectos dependerán en gran medida de las identificaciones, o rechazos a esas identificaciones, con los ideales paternos.

- Otros casos de inhibición intelectual

Cordié (2003) plantea que en ciertos casos la inhibición puede aparecer tardíamente, es decir, puede suceder que el sujeto haya salido relativamente victorioso de la etapa edípica y superado su angustia de castración, por lo cual su deseo de aprender se encuentre libre y que, sin embargo, se suspenda su acceso al conocimiento cuando éste se encuentre con un punto peligroso, algo relacionado con lo que él debe ignorar. De este modo, la inhibición va a fijarse sobre este punto y contaminará todo el sistema implicado en el aprendizaje escolar; *“por invasión progresiva, el mecanismo inhibitor provoca una suspensión de toda la inversión intelectual y, por esto mismo, la debilidad mental”* (Cordié, 2003, p. 223).

Esta misma autora expone algunos casos en los cuales es posible hallar el punto de fijación de la interdicción del saber (Cordié, 2003):

- Por ejemplo, se pueden producir algunas alteraciones en las operaciones de adición y/o sustracción cuando éstos despiertan algún deseo de muerte respecto de otro niño o un recién llegado.
- También, ciertos secretos de familia -que solamente son secretos porque está prohibido hablar de ellos- pueden generar en el niño ciertas interdicciones del saber e inhibir cualquier curiosidad intelectual. Secretos tales como: el ocultamiento de los orígenes del niño, como una paternidad dudosa o una adopción; un padre asesino, una muerte ocultada, una mala conducta paterna y/o el ocultamiento de la enfermedad mental de uno de los padres, como por ejemplo la locura. Cuando ésta última se convierte para el niño en una norma se puede producir una grave alteración en la función intelectual del niño, es decir, el hecho de que exista un no-dicho de un sinsentido no permite al niño orientarse en las operaciones lógicas, el sinsentido se hace ley. Si no está sostenido por

un padre o por algún otro representante de la ley, puede psicotizarse sin ser un psicótico desde su origen. El 'no saber nada' acerca de la locura de un padre o de una madre, el tabú que rodea en ciertas familias a todo lo que se relacione con la enfermedad mental, refuerzan en él la interdicción de saber. Permanecer en la ignorancia, ser un débil mental, le evita la confrontación con otro al que no puede ni juzgar, ni amar impunemente, ni matar simbólicamente. También puede suceder que el niño se identifique por amor con un padre enfermo y presente los mismos síntomas.

- Ciertas situaciones traumáticas vividas por un niño también empujan a la debilidad mental; por ejemplo, el incesto padre-hija, hermano-hermana, etc. Esta trasgresión puede cerrar todos los accesos a la ley del discurso.

- La inhibición puede aparecer tardíamente en el adolescente, cuando el saber se convierte en sinónimo de convertirse en adulto y despierta la rivalidad edípica por la posesión de la madre. Se encuentran muchos casos de este tipo en los fracasos de los adolescentes; el superyó impide al muchacho sobrepasar al padre y ciertas jóvenes, brillantes hasta ese momento, no pueden asumir más sus realizaciones fálicas, debido a una gran rivalidad con el padre o la madre, o por una satisfacción demasiado grande dada al padre, satisfacción que adquiere el sentido de una realización incestuosa.

4. CONCLUSIONES

Resulta interesante estudiar el fenómeno del fracaso escolar ya que, en la actualidad, la educación escolar ocupa un lugar preponderante dentro de la sociedad. El sistema económico imperante requiere de trabajadores cada vez más calificados y capacitados para adaptarse a los cambios en el sistema de producción, por lo cual quien no logre cumplir con los objetivos educacionales básicos determinados por el Estado chileno, tendrá consecuentemente mayores dificultades para integrarse al sistema laboral que una persona que culmine sus estudios escolares. De esta manera, en muchas ocasiones, fracasar en la escuela se convierte, a su vez, en un fracaso en la vida, ya que conllevaría una renuncia, en términos prácticos, a obtener cierto estatus socio-económico, y conjuntamente con ello, la posibilidad de desenvolverse en la vida de manera autónoma.

A partir de lo expuesto en el desarrollo de la presente memoria teórica es posible entender que el fracaso escolar es el resultado de un proceso complejo en el cual inciden

múltiples factores. Si bien, en todos los artículos revisados se expresa que esta problemática consiste en un fenómeno multicausal, los factores personales o psicológicos de los estudiantes no son considerados explícitamente dentro de los aspectos a intervenir. El estado y las Organizaciones de la Sociedad Civil, orientan sus políticas públicas y sus acciones, respectivamente, haciendo énfasis en los factores de carácter extraescolares e intraescolares. Es decir, sus intervenciones apuntan a incidir principalmente en aspectos relacionados con factores socio-económicos de los estudiantes y sus familias (por ejemplo, mediante el otorgamiento de becas en dinero, y la distribución de libros, materiales de estudio y útiles escolares, principalmente); aspectos asociados directamente con el sistema educativo (por ejemplo, modificación de los contenidos curriculares, acciones de formación docente, acciones para mejorar la gestión escolar, la infraestructura de los establecimientos y las condiciones estructurales del sistema educacional, entre otros), y con factores comunitarios, interviniendo en aspectos que inciden en el contexto social y/o familiar de los estudiantes.

En caso de que las acciones estén orientadas a intervenir directamente sobre los estudiantes, tal como lo hacen algunas Organizaciones de la Sociedad Civil, éstas se relacionan principalmente con un apoyo pedagógico a los niños y/o jóvenes, con una integración de los alumnos al sistema escolar mediante actividades de recreación o de protagonismo juvenil, y con tutorías o acompañamiento a los jóvenes con más dificultades. Sin embargo, es posible pensar que en estas intervenciones no se han considerado mayormente ciertos aspectos asociados a la subjetividad de los estudiantes, ya que, se podría decir que, éstas apuntan fundamentalmente a conseguir que los estudiantes logren adaptarse al sistema educacional formal mediante actividades de orientación, apoyo pedagógico y desarrollo social.

Cabe destacar que al interior de los establecimientos educacionales el fracaso escolar tiende a ser tratado de manera más particular, enviando al niño en situación de fracaso a evaluación psicopedagógica, neurológica o psicológica, según los requerimientos del caso en cuestión. Si bien aquí los factores personales del estudiante mismo, -tales como su motivación, su capacidad de atención y concentración, sus hábitos de estudio, su capacidad intelectual o los factores emocionales a la base, entre otros-, son considerados como una parte importante respecto de las dificultades que puede presentar éste en cuanto a su proceso educativo, se tiende a desconocer que existen ciertas

situaciones experimentadas en los estadios tempranos del desarrollo intelectual que pueden afectar el aprendizaje escolar.

Ante estas limitaciones, el estudio de la inhibición intelectual como una más de las múltiples causas del fracaso escolar, posibilita ampliar y profundizar el análisis de esta problemática, y a su vez, abre otra vía por la cual es posible intervenir. Cabe mencionar que todas las intervenciones respecto del fracaso escolar que se desarrollan actualmente por las diferentes entidades contribuyen a hacer frente a esta problemática; sin embargo, lo que se pretende con el presente estudio es resaltar el papel que pueden desempeñar ciertos factores psicológicos dentro del marco del aprendizaje en la escuela, y asimismo, en aquellos casos en que éste se ve dificultado, dando por resultado el fracaso escolar. Dentro de estos factores psicológicos se ubica la inhibición intelectual.

Los postulados psicoanalíticos respecto a la inhibición intelectual, entendida como una suspensión o detención de una función del yo, asociada a la pulsión o deseo epistemofílico, resaltan el papel de la subjetividad del niño en aspectos asociados a las dificultades del aprendizaje escolar. Los diversos autores psicoanalistas presentados expresan diferencias en sus planteamientos respecto de la inhibición intelectual; sin embargo, es posible encontrar ciertos aspectos sobresalientes y comunes referentes a este tema.

En primer lugar, la pulsión o deseo epistemofílico surge de la sublimación de la analidad, -como necesidad de dominio o pulsión de autoconservación- y de la pulsión de ver. Klein, añade que la oralidad también juega un papel preponderante en el surgimiento de la pulsión de conocer, y Cordié y Mannoni, agregan la voz. Estas dos últimas autoras, llaman a todos estos objetos, como objetos 'a', concepto inventado por Lacan. Sin embargo, en términos generales, se puede decir que ciertas fuentes corporales de placer libidinal son ligadas a la actividad de la pulsión o deseo de conocer desde períodos muy tempranos de la vida de un individuo. Además, esta pulsión o deseo, tiene una particular y estrecha relación con la curiosidad sexual. Estos autores plantean que la necesidad de los niños de saber acerca de los orígenes, el sexo, el cuerpo, la muerte, etc. nutren a la pulsión o deseo de saber, lo cual se manifiesta con mayor intensidad entre los tres y cinco años de edad. Momento en el cual los niños se encuentran en la fase fálica del desarrollo psicosexual, y se produce el Complejo de Edipo.

El Complejo de Edipo, tiene una particular relación con el complejo de Castración, ya que es en este período en el cual se experimenta con mayor intensidad la angustia de

castración, y por tanto es aquí cuando se producen las mayores vicisitudes respecto de la separación con la madre. La madre tiene un papel preponderante en el desarrollo de la pulsión o deseo de conocimiento, así como también en la inhibición intelectual.

Para que un niño pueda desenvolverse adecuadamente en la escuela, en términos del aprendizaje que implica, es muy importante que atraviese de manera victoriosa el período del complejo de Edipo y así se encuentre en una posición fálica o activa para poder llevar a cabo este aprendizaje, que requiere de elaborar el saber que es propuesto; implica un deseo, un proyecto, una perspectiva.

De acuerdo a los planteamientos de todos los autores revisados, es posible observar que para todos ellos, la madre cumple un papel fundamental en el desarrollo de la pulsión o deseo de saber, así como también en las interdicciones de éste; sin embargo, cada autor enfatiza diversos aspectos. Por ejemplo, para Klein el cuerpo de la madre es el objeto sobre el cual el niño dirige sus fantasías sádicas y es en este período de sadismo máximo cuando surge simultáneamente la pulsión epistemofílica o el deseo de conocimiento. Mientras que Cordié y Mannoni enfatizan el hecho de que la madre (o ambos padres) proyecta sobre el niño parte de sus pulsiones, fantasmas y deseos, y el niño debiera lograr separarse de ella, para no quedar atrapado en las redes del deseo materno. Es decir, debería pasar de la posición de 'objeto' del Otro (materno), -encerrado en la economía libidinal de sus padres-, a la posición de 'sujeto deseante'.

Manteniendo reserva respecto de las diferencias que presentan los planteamientos de los diferentes autores revisados en este trabajo acerca del papel que la madre juega en el desarrollo de la pulsión o deseo epistemofílico, se puede decir que todos ellos enfatizan la importancia de la separación del niño con la madre para el desarrollo intelectual de éste, proceso que ocurre durante el período de resolución edípica. Este proceso de separación es el que también se ha denominado castración. En este período, el padre también tiene un papel preponderante, ya que es su intervención dentro de esta relación dual, lo que permite al niño entrar al orden de la cultura o de lo social, y así también, pasar de una posición pasiva a una activa (posición fálica o masculina) en el mundo. De esta manera, el origen de la inhibición intelectual debe buscarse en el desarrollo de la pulsión o deseo epistemofílico y por tanto, remite de una u otra manera al período del complejo de Edipo, ya que la inhibición intelectual implica una detención o suspensión de tal desarrollo. Asimismo, como la pulsión o deseo de conocimiento se encuentra estrechamente vinculado a la sexualidad, el origen de la inhibición intelectual

debe buscarse dentro del orden de la represión de esa sexualidad, represión que anula o suspende toda curiosidad científica.

Otro aspecto relevante dentro de los planteamientos psicoanalíticos estudiados es la presencia de angustia excesivamente intensa en los estadios tempranos del desarrollo del niño. La angustia es la señal de retirada frente al peligro, por lo cual el yo desarrolla un reflejo de huida consistente en retirar la propia investidura de la fuente u objeto amenazador. Son los temores de avasallamiento o aniquilación del yo, producidos frente al mundo externo o a los peligros del ello, o la amenaza de castración en el hombre y el temor a la pérdida de amor del objeto en la mujer, producidos por los peligros de un superyó severo, como plantea Freud y Klein; o bien, los temores de anulación o aniquilación frente la demanda aplastante del Otro, unida a la dominación de ese cuerpo que el niño cree destinado a la satisfacción de ese Otro o a la presencia del objeto 'a' que falló en su borramiento de lo real, como plantea Cordié y Mannoni; lo que genera dicha reacción del yo, haciendo intervenir el proceso inhibitorio. Lo que plantea Freud es que esa reacción primitiva de huida del yo será relevada más tarde por la ejecución de investiduras protectoras, y de acuerdo a lo propuesto por este autor, es posible pensar que esas investiduras protectoras son, en parte, las responsables de la inhibición intelectual. Como la inhibición es una limitación funcional del yo, la inhibición intelectual, por su parte, es la suspensión de ciertas funciones específicas del yo, funciones asociadas a las capacidades intelectuales, por tanto, serán las acciones ligadas a esta actividad las que se omitirán o limitarán, con el objetivo de evitar el surgimiento de la angustia.

Vale destacar que se piensa que sea cual fuere el origen del peligro al cual se enfrenta el yo, -ya sea frente al mundo externo, al ello, al superyó o frente a la presencia de un objeto 'a' que no pudo separarse y entrar en los circuitos de lo simbólico-, lo que se encuentra siempre a la base de la inhibición intelectual es la evitación de la angustia, que señala la huida frente al peligro.

Habiendo expuesto los aspectos más sobresalientes, planteados por los diferentes autores revisados, acerca de la pulsión o deseo epistemofílico y respecto de la inhibición intelectual, se está en condiciones de expresar que se ha cumplido con el objetivo de explorar la relación existente entre el fracaso escolar y la inhibición intelectual, ya que esta última, -entendida a grandes rasgos como la suspensión de la actividad intelectual-, dificulta el aprendizaje escolar y por tanto, es factible que se presente como una de las

causas del fracaso escolar, entendido éste como un fenómeno multicausal y como resultado de un proceso complejo que tiende, poco a poco, a alejar al estudiante del ámbito escolar. Es decir, la inhibición intelectual es una interdicción de la pulsión epistemofílica o deseo de conocimiento, y en la medida que este deseo se encuentra suspendido o inhibido, provoca ciertas dificultades en el proceso del aprendizaje escolar, y por tanto, existe la posibilidad de señalarla como uno de los factores que pueden ser responsables del fracaso escolar de un alumno.

Se puede decir que este abordaje del fracaso escolar, en términos de considerar en su análisis el factor 'inhibición intelectual' como una de las posibles causas de esta problemática, permite a los psicólogos clínicos realizar un aporte en lo que respecta a la intervención del fracaso escolar. También, es posible pensar que, el análisis y la intervención oportuna de los factores determinantes en la génesis de las inhibiciones intelectuales ante la presencia de dificultades o inhibiciones en el aprendizaje en el primer período de la etapa escolar, -aún cuando ellas no sean muy marcadas-, o bien, en los estadios tempranos del desarrollo o etapa preescolar, pueden revertir o reducir la inhibición misma y como consecuencia, posibilitarían la prevención de un fracaso escolar.

La existencia de diversos indicadores que permiten detectar el fenómeno del fracaso escolar, facilitaría la intervención temprana de esta problemática, ya que es posible pensar que estos indicadores posibilitarían actuar a diversos niveles durante la generación del fenómeno. Si bien, la exposición de los indicadores en el desarrollo de este trabajo no necesariamente plantea un orden progresivo de su ocurrencia, es factible pensar que al detectar ciertos indicadores tales como las malas notas y la repetición de curso, es posible intervenir de manera más pronta en este fenómeno, ya que por ejemplo el indicador deserción escolar, muchas veces esconde tras de sí una historia de malas notas, repetición de curso, retraso y/o abandono de la escuela. Por lo tanto la intervención temprana ante la presencia de uno de estos indicadores, permitiría prevenir la deserción escolar o un fracaso escolar mayor.

Finalmente, se puede pensar que la investigación acerca de ciertos factores del desarrollo psíquico de un individuo que puedan entorpecer o dificultar el adecuado proceso de aprendizaje escolar, permitiría abrir otras vías de intervención para hacer frente al fracaso escolar infantil.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aranda, B.; Ochoa, F.; Aguado, I. y Palomino, L. (1999). La función paterna en la clínica psicoanalítica. *Revista electrónica de psicología Itzacala, 2 (Nº 1)*. Extraído el 4 de Septiembre de 2008 desde:
<http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/numerotres/funcionpaterna.html>
- Avanzini, G. (1985). *El fracaso escolar*. Barcelona: Herder (Orig. 1967).
- Bachelet, M. (2006, 6 de Junio). *Mensaje Nº 137-354. A S.E el presidente de la H. camara de diputados*. Chile. Extraído el 17 de Marzo de 2008 desde:
<http://www.camara.cl/diario/doc.asp?vid=19299&vurlid=102>
- Beyer, H. (2000). Entre la autonomía y la intervención: las reformas de la educación en Chile. En F. Larraín y R. Vergara (Comps.), *La transformación económica de Chile* (pp. 643-708). Santiago, Chile: Editorial Popular. (Publicado en 2001).
- Bleichmar, S. (1993). *En los orígenes del sujeto psíquico: del mito a la historia*. Buenos Aires: Amorrortu editores (Orig. 1984).
- Calvo, F. (1989). *Fracaso / Éxito escolar. Análisis y vías de solución*. España: ediciones Itxaropena, S.A.
- Comisión intersectorial de reinserción educativa (2006). *La deserción escolar en Chile. ¿Prioridad en la agenda educativa?*. Chile: Foro Nacional Educación de Calidad para Todos. Extraído el 11 de Diciembre de 2007 desde:
http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/desercion_escolar_en_chile_cuadernos_del_foro_nacional_educacion_calidad_para_todos.pdf
- Cordié, A. (2003). *Los retrasados no existen: Psicoanálisis de niños con fracasos escolares*. Buenos Aires: Nueva Visión (Orig. 1994).

- Departamento de Estudios y Desarrollo de la División de Planificación y Presupuesto del Ministerio de Educación (2002). *Indicadores de la educación en Chile*. Chile: Ministerio de Educación. Extraído el 11 de Diciembre de 2007 desde: http://www.mineduc.cl/biblio/documento/Indicadores_para_la_Educ.pdf
- Educared (s.f.). *Educación. La tarea pendiente: ¡calidad, calidad, calidad!*. Extraído el 12 de Marzo de 2008 desde: http://www.educared.cl/images/ficheros/articulos/10855/libroriscl_educa.pdf
- Freud, S. (1976). *Tres ensayos de teoría sexual*. Obras completas, Tomo VII. Buenos Aires: Amorrortu (Orig. 1905).
- Freud, S. (1976). *El yo y el ello*. Obras completas, Tomo XIX. Buenos Aires: Amorrortu (Orig. 1923).
- Freud, S. (1976). *Inhibición, síntoma y angustia*. Obras completas, Tomo XX. Buenos Aires: Amorrortu (Orig. 1925-1926).
- Fundación SES (2005). *Prevención del fracaso escolar en el MERCOSUR: las experiencias de las Organizaciones de la Sociedad Civil*. Argentina: Informe regional, MERCOSUR. Extraído el 14 de Marzo de 2008 desde: http://www.achnu.cl/data/images_upload/publicaciones/147821413412614210351110256313.pdf
- Herrera, M. (1999). Fracaso escolar, códigos y disciplina: Una aproximación etnográfica. *Última Década, 010*. Extraído el 11 de Diciembre de 2007 desde: <http://www.cidpa.org/txt/10art11.pdf>
- Klein, M. (1989). El desarrollo de un niño. En *Amor, culpa y reparación*. Obras completas, Tomo I. España: Paidós (Orig. 1921).
- Klein, M. (1989). Análisis infantil. En *Amor, culpa y reparación*. Obras completas, Tomo I. España: Paidós (Orig. 1923a).

- Klein, M. (1989). El papel de la escuela en el desarrollo libidinal del niño. En *Amor, culpa y reparación*. Obras completas, Tomo I. España: Paidós (Orig. 1923b).
- Klein, M. (1989). La importancia de la formación de símbolos en el desarrollo del yo. En *Amor, culpa y reparación*. Obras completas, Tomo I. España: Paidós (Orig. 1930).
- Klein, M. (1989). Una contribución a la teoría de la inhibición intelectual. En *Amor, culpa y reparación*. Obras completas, Tomo I. España: Paidós (Orig. 1931)
- Maldonado, F. (s.f.). *Educación, integración y sociabilidad en Chile actual*. Chile: PREDES, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Extraído el 11 de Diciembre de 2007 desde:
<http://www.predes.uchile.cl/investigacion/DocumentoEducacion.doc>
- Mannoni, M. (2004). *El niño, su "enfermedad" y los otros*. Buenos Aires: Nueva Visión (Orig. 1967).
- Mannoni, M. (2005). *El niño retardado y su madre*. Buenos Aires: Paidós (Orig. 1964).
- Mineduc (s.f.). *Hito sin precedentes en América Latina*. Extraído el 17 de Marzo de 2008 desde:
http://www.mineduc.cl/biblio/documento/12_anos.pdf
- Nasio, J.D. (1998). *Enseñanza de siete conceptos cruciales del psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.
- Segal, H. (1996). *Introducción a la obra de Melanie Klein*. Buenos Aires: Paidós (Orig. 1964).

- Universia, (2007, 30 de Agosto). *Experto en Mediación Cognitiva emplaza a profesores a generar oportunidades de desarrollo de los estudiantes*. Extraído el 17 de Marzo de 2008 desde:
http://www.universia.cl/html_estatico/portada/actualidad/noticia_actualidad/param/noticia/bcciea.html

APÉNDICES

¹ En la presente memoria teórica se hará referencia indistintamente a varones o mujeres con la palabra 'niño'; sin embargo, cuando sea necesaria la diferenciación por género, se hablará de 'niño' o 'niña', o bien, de 'hombre' o 'mujer'.

² La matrícula final es agrupada en tres categorías: aprobados, reprobados y retirados. Luego, se calcula la participación de cada una de estas categorías como porcentaje de la matrícula final, dando origen a la tasa de aprobación, reprobación y abandono (mineduc, 2002). Es decir, la matrícula final consiste en el total de alumnos matriculados al inicio del año escolar, conformándose así el universo de evaluación.

³ La matrícula teórica del grado "x" se conforma por quienes aprobaron el grado "x-1", por quienes repitieron el grado "x" y por los que no alcanzaron a ser evaluados el año "x" (mineduc, 2002).

⁴ En el texto "Introducción a la obra de Melanie Klein" escrito por Hanna Segal, se entiende que las fantasías inconscientes son la expresión mental de los instintos y por consiguiente existen, como éstos, desde el comienzo de la vida. Para cada impulso instintivo hay una fantasía correspondiente.

La creación de fantasías es una función del yo, lo que supone un cierto grado de organización yoica en el nacimiento, y la capacidad del yo de establecer relaciones objetales primitivas en la fantasía y en la realidad.

Si bien, la fantasía inconsciente influye y altera constantemente la percepción o la interpretación de la realidad, lo inverso también es posible, es decir, la realidad también ejerce un fuerte impacto sobre las fantasías inconscientes. En otras palabras, las fantasías inconscientes están en constante interrelación con la verdadera realidad.

Las fantasías tienen, entre otras funciones, un aspecto defensivo, como su objetivo es satisfacer impulsos instintivos sin recurrir a la realidad externa, se puede decir que la gratificación que proviene de esas fantasías son una defensa contra la realidad externa de la privación y contra la realidad interna, por ejemplo, de su propia hambre o de su propia ira.

La fantasía inconsciente como defensa tiene una relación con los mecanismos de defensa de introyección y de proyección, los utilizará en función de las fantasías, expresando lo que la persona siente que está incorporando o poniendo fuera de sí.

Primero se introyectan objetos parciales: el pecho, el pene, etc. Luego se introyectan objetos totales: la madre, el padre, la pareja parental. Cuanto más temprana es la introyección, más fantásticos son los objetos introyectados, y más distorsionados están por lo que se ha proyectado en ellos. A medida que prosigue el desarrollo y se acrecienta el sentido de realidad, los objetos internos se aproximan más a los objetos de la realidad.

⁵ 'Imagos' se refiere aquí a aquellas imágenes monstruosas y fantásticas de objetos atacantes que, por introyección, constituirán posteriormente el núcleo del Superyó. Se trata de 'objetos fantasmáticamente deformados', pero con una entidad propia. Son matrices fantasmáticas irreductibles en sí mismas.

⁶ "La función paterna en la clínica psicoanalítica constituye un epicentro crucial en la estructuración psíquica del sujeto, puesto que esta función es la que permite vehiculizar al significativo fálico que es lo que separa a la madre del hijo, introduciéndose de esta manera la castración, y colocando así al sujeto en una posición de falta.

La función paterna posibilita esa condición de falta en la existencia del sujeto, abriendo un vacío que no puede ser colmado. Esta falta posibilita el deseo, y la demanda, siempre metonímica e inagotable, pues remite a la carencia generada siempre por la castración.

La función del padre simbólico como soporte de la ley al prohibir el incesto, posibilita el ingreso del sujeto al orden de la cultura y accediendo el niño a la metáfora paterna se instala en el orden simbólico” (Aranda, Ochoa, Aguado y Palomino; 1999: resumen).