

INHIBICION DEL APRENDIZAJE Y CONFLICTO NEUROTICO *

Carmen Oriol **

De entre los miles de interrogantes que suscita el tema de los trastornos del aprendizaje hay uno que a mí me llama particularmente la atención. No sólo hay niños que no aprenden, también hay niños que aprenden, que saben, pero por alguna razón y a su pesar, no utilizan, no expresan lo que saben.

En mi experiencia clínica esta dificultad está más vinculada al sexo masculino y no tanto al sexo femenino. Son niños entre 7 y 10 años, inteligentes, es decir que realizan otras tareas con placer y eficacia. Sus padres y profesores dicen de ellos que no saben o no pueden concentrarse, pero que "si quieren" a veces en el último momento lo hacen todo y lo más sorprendente es que lo hacen bien.

De todos son conocidos los diversos factores involucrados en el tema de los trastornos escolares. Voy a centrarme en este trabajo en uno de ellos que, en el caso de estos niños, me parece ser el más significativo, sin que ello implique que los demás factores no actúen también, correlacionando entre sí. Me refiero a la personalidad del niño, en concreto a la ineficacia de sus mecanismos mentales neuróticos.

* Comunicación presentada el 23 de noviembre de 1991 en el curso del V Congreso Nacional de la Sociedad Española de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente, celebrado en Vitoria.

** Psicólogo.

Son niños que no han conseguido dar una salida satisfactoria a su complejo y quedan atrapados en un bloqueo libidinal que dificulta, cuando no impide, la sublimación de sus instintos necesarios para todo proceso de aprendizaje. Me refiero exclusivamente al sexo masculino por las razones ya expresadas.

A mi juicio dos aspectos del conflicto edípico: el deseo de rivalidad con el padre y por otro lado de identificarse con él son los más marcados a la hora de entender por qué para ciertos niños el aprender queda enganchado en la conflictiva edípica, convirtiéndose entonces en una dificultad importante para ellos. Es como si se preguntaran ¿puedo yo aprender tanto o más que mi padre? y ¿qué pasará si lo hago?

Soy consciente de la simplificación y sesgo que implica ver tales aspectos por separado, cuando en realidad actúan interrelacionándose junto con todo el conjunto de mecanismos mentales de que dispone un niño. Pero aceptando tal limitación, impuesta por el tiempo con el que cuento, veamos el primer aspecto.

Deseo de rivalidad con el padre

El niño que accede después de complejas vicisitudes a la fase edípica, deberá ser capaz, entre otras cosas, de realizar investimentos objetales diferenciados. Lo que le permite establecer una relación triangularizada, compleja donde ya no solo deberá tener en cuenta al otro con relación a sí mismo, sino al otro con relación a un tercero. Es decir, porque la madre ama al padre el niño querrá parecerse a él, ocupar su lugar, para obtener así el amor de la madre.

Todo esto sin olvidar que este proceso lo realiza inconscientemente y es vivido en el marco de su fantasía. Así cuando hablamos de identificarse, rivalizar o desear al padre o a la madre, no son tanto los padres reales, sino imagos internas

configuradas inconscientemente o de aspectos objetivos, por ejemplo los profesores, que hayan ejercitado junto al niño roles parentales. Esto explica por qué ciertos profesores para ciertos niños pueden representar también un rival edípico.

El proceso edípico no sólo es complejo sino también conflictivo porque implica aspectos contradictorios. Como decía, el niño debe rivalizar con su padre. Sentirse capaz de situarse, en su fantasía, en el lugar de su padre, de desbancarle para que su madre le ame a él, como ama a su padre. Pero a su vez, él también ama a ese padre rival, depende de él, de su reconocimiento, de su valoración. ¿Cómo luchar así contra alguien a quien desde otra perspectiva no se desea vencer? ¿Como excluir a quien también se ama? Estas contradicciones producen ambivalencias y sentimientos de culpa normales en todo niño. Por ello sólo podrá rivalizar con un padre que por otro lado viva como suficientemente “invencible”. Igual que sólo podrá desear con tranquilidad a una madre que se mantenga a una distancia adecuada del niño.

Sin embargo, los niños con las dificultades de aprendizaje a que me refiero en este trabajo parece que concentran en el hecho de aprender, su deseo de rivalizar con el padre. No se permiten por más que lo deseen, expresar sus conocimientos, ya que éstos parece que son investidos de un poder que reactiva la rivalidad. Su omnipotencia les hace vivir su fantasía como posible, es decir, vivir al padre como “vencible”.

Naturalmente esto acentúa el temor de ser rechazado o castigado, suscitando angustias de pérdida de objeto y de castración. Entonces utilizan la inhibición de su deseo de aprender como recurso defensivo contra esas angustias.

Pero, ¿por qué aprender o más bien demostrar que saben, puede llegar a convertirse en un conflicto de rivalidades? Esta es una pregunta que me parece imposible de contestar en general. Cada niño tendrá su propia respuesta de acuerdo a su propia historia. Sin embargo quisiera sugerir algunas pistas.

Por un lado está la **omnipotencia del niño**. A veces ésta puede ser potenciada tal vez por una falta real de conocimiento en el padre. Sobre todo cuando el padre vive tal desconocimiento como una castración, una debilidad que afecta a su narcisismo y que busca completar en el hijo. De ahí a veces el carácter perentorio de algunas exigencias impuestas al niño, como luego veremos.

Quizás esto es lo que hace que veamos más frecuentemente esta dinámica en el caso del niño y no tanto en la niña. No quiero dejar de hacer referencia en este punto al hecho cultural. A la conquista social que ha supuesto la más extendida incorporación de la mujer al mundo profesional y por lo tanto la mayor valoración de su formación intelectual. Dejo abierta la reflexión sobre lo que este hecho pueda suponer para la niña.

Traigo aquí, como ejemplo, el caso de un niño que estudiaba en euskera. Vino a consulta porque se negaba a hacer cualquier tipo de trabajo en clase. Tampoco hacía los deberes en casa. Después de hablar sobre sus cosas, le pregunté que por qué pensaba él que le habían traído a mi consulta. Contestó: “no me concentro”, se quedó callado y al rato añadió, “mi padre no sabe euskera”. En la entrevista de demanda con los padres, la madre con un tono entre la queja y la crítica, me dijo: “como éste no sabe euskera no puede ayudar a Jon como hacen otros padres”. El padre de Jon me miró y no dijo nada. Era evidente que para los tres era un conflicto que el padre no supiera euskera.

Pues no depende sólo de que los padres tengan o no tal conocimiento o tal habilidad, sino de cómo y por qué llegan a vivir esta ausencia como una castración. Esto es lo definitivo, ya que ningún padre o madre saben todo de todo y no por eso dejan de aprender sus hijos. Incluso a la hora de elaborar el edipo y, entre otras cosas, de renunciar a la omnipotencia idealizadora, es muy tranquilizador para el hijo poder tomar conciencia de las limitaciones de los padres.

Por otro lado está el **tipo y la cuantía de angustia** que pueda arrastrar el niño de fases anteriores de su evolución. Lo que nos llevaría a conflictos de fases pregenitales tampoco suficientemente elaborados y que serían quizás una de las claves de sus dificultades posteriores. Por ejemplo conflictos narcisistas que acentúen su necesidad de identificar al padre. Esto puede hacer aún más conflictivo y culpabilizante ese deseo de rivalizar.

Esto nos lleva al segundo aspecto a que me referí antes. La identificación como mecanismo principal en la elaboración del conflicto edípico.

Deseo de identificación con el padre

El niño que evoluciona normalmente elabora su conflicto entre otros aspectos renunciando a su omnipotencia, asumiendo su realidad de niño que “aún no puede” y sobre todo queriendo parecerse lo más posible, es decir identificándose con el padre.

Lo que le permitirá renunciar a su deseo de la madre y elaborar la fantasía de que un día él también tendrá una mujer como ahora tiene su padre.

Querer ser como un modelo supone tener asumido, internalizado, un modelo ideal y a su vez una capacidad de evaluar si uno se asemeja o no a ese modelo. Estos son los dos aspectos que conforman el Súper Yo. En ambos intervienen el mecanismo de identificación. Por un lado el Súper Yo, como es sabido, supone un conjunto de normas de conducta que el niño primero cumple y más adelante asume como suyas, identificándose con las actitudes críticas explícitas e implícitas de los padres y personas de su entorno de las que el niño depende de alguna manera. Así la crítica se convierte en autocrítica y se consolida la capacidad de autoevaluación. Por otro lado incluye ese modelo ideal como Ideal del Yo con el que identificarse.

De aquí la importancia que tienen para la estructuración de la personalidad del niño, más en concreto de su Súper Yo, los modelos que se le presenten, el tipo de críticas que se le hagan, el valor de las expectativas que se le propongan, etc.

Pensemos ahora en esas expectativas y en esas críticas, cuánto hay en ellas de lo que podríamos llamar modelos inalcanzables. Es decir la pregunta sería, ¿cuánto hoy debe saber un niño en cada etapa de su aprendizaje? Independientemente de los criterios que establecen los contenidos de los planes de estudio oficiales, es innegable la presión social, generadora de tantas ansiedades en padres y profesores, que hoy ha hecho norma del “cuanto más sepa, mejor” o del “este niño no da de sí todo lo que podría dar”. Lo que da pie a un sin fin de clases particulares para que aprenda ese cuánto de sí o ese todo; que quizás tenga más que ver con las exigencias narcisistas, como decía antes, que los mayores, padres, profesores y en su caso terapeutas, ponemos en los niños.

Estas exigencias no definidas, sin límites cercanos, hacen surgir en los niños ansiedades bloqueadoras. Si antes veíamos que poderse identificar con un modelo de padre era requisito necesario para continuar una evolución natural, al proponerle esos modelos inalcanzables, no concretos surge un nuevo obstáculo que se une a las idealizaciones que ya de por sí hace el niño, dificultando sus posibilidades de identificación.

Por otro lado el fracaso escolar pone a estos niños en una situación de rechazo por parte de padres y profesores que agrava la inoperancia libidinal de la que ya padecen.

Todo ello confluye en la intensificación del conflicto edípico dando lugar a una cantidad de angustia y sufrimiento provenientes de sentimientos de pérdida y de castración que, el niño no puede elaborar dada su magnitud. Quedando así atrapado en este conflicto, concentrando una gran parte de su líbido en la lucha contra esa angustia, básicamente mediante el mecanismo de la inhibición. Quizás no consigue del todo neu-

tralizar la angustia y de ahí esa intranquilidad que lleva a padres y profesores a decir “no se concentra”.

Si todo fue bien, en cambio, el niño ha podido renunciar al placer que obtenía de la satisfacción de su edipo y encontrar en el hecho de aprender una nueva fuente de satisfacción. Ha podido desplazar su interés centrado hasta ese momento, en lo ocurrido con sus padres al interés por lo que ocurre en la escuela. Y entonces el juego de la racionalidad se convierte en un placer para el niño y es en ese juego donde se insertan los aprendizajes escolares. Sin embargo el acceso a ese juego sólo es posible, como decía antes, si el niño ha conseguido distanciarse suficientemente de sus deseos edípicos porque éstos ya no son ni intensos, ni conflictivos, y entran en el período de latencia.

Para terminar recojo las palabras de C. Chiland que refiriéndose al déficit intelectual en su libro “L’Enfant de Six ans et son avenir” dice: “Un mal nivel intelectual es frecuentemente una cicatriz de sufrimientos infantiles, una forma de estabilidad después de fases de desequilibrio. La calma de la tormenta de la vida afectiva al precio de una restricción de los investimentos e intereses intelectuales”.

Me cuestiono si quizás no hace déficit, como para que un conflicto neurótico se salde con malos resultados escolares.