

99



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

CAMPUS IZTACALA

Representaciones Subjetivas y Fracaso
Escolar: Análisis de un Caso en el Área
de las Ciencias Naturales

REPORTE DE INVESTIGACION
Que para obtener el grado de
LICENCIADO EN PSICOLOGIA

Que presenta

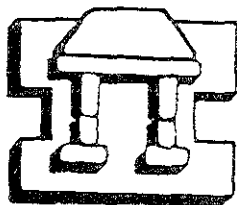
ABRAHAM ORTIZ SERRANO

COMISION DICTAMINADORA :

M.TRO. JOSE REFUGIO VELASCO GARCIA

LIC. MARIA TERESA PANTOJA PALMEROS

MTRA. ZARDEL JACOBO CUPICH



IZTACALA

Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla, Estado De México, Enero 2000

2000



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

INDICE

Resumen.....	1
Introducción.....	2
Capítulo 1 La Investigación Cualitativa como herramienta para abordar el Fracaso Escolar.....	10
1.1 Características de la Investigación Cualitativa.....	13
1.2 La entrevista en profundidad.....	25
Capítulo 2 Fracaso Escolar.....	31
2.1 Diferentes aproximaciones.....	34
2.2 El Fracaso Escolar: Un intento de lectura psicoanalítica.....	41
2.2.1 El Fracaso Escolar: ¿Síntoma o Inhibición?.....	44
2.3 Psicoanálisis y Educación: ¿Qué relación?.....	53
Capítulo 3 Metodología.....	63
Capítulo 4 Análisis de entrevistas.....	89
4.1 Categoría 1: Cuando se habla explícitamente.....	90
4.2 Categoría 2: Relación Alumna – Maestro.....	94
4.3: Categoría 3: Relación Alumna – Entrevistador.....	100
4.4 Categoría 4: Modalidades de placer.....	106
4.5 Categoría 5: Muerte y relaciones familiares.....	112
Conclusiones... ..	119
Bibliografía.....	130

RESUMEN

En el presente reporte de investigación se analizaron representaciones subjetivas tratando de dar cuenta de la manera en que interfieren éstas en el aprendizaje de estudiantes a nivel licenciatura de la carrera de biología. Para esto se problematizaron los conceptos psicoanalíticos de síntoma e inhibición, y en base a ésto se planteó si esas representaciones subjetivas constituyeron un síntoma, o sólo hacen que se inhiba la pulsión epistémica dando como resultado Fracaso Escolar. Este y otros planteamientos fueron recuperados del discurso psicoanalítico, más detalladamente se recuperó el concepto de sexualidad. Para esta tarea se entrevistaron tres estudiantes de la carrera de biología de la ENEP Iztacala, las cuales se encontraban recursando la materia de físico - química, se realizaron diez sesiones de entrevistas. La metodología utilizada fue de corte cualitativo, usando como instrumento la entrevista a profundidad. Para el análisis de las entrevistas se ubicaron rubros donde se manifestaba el orden sexual para un mejor análisis y responder así al objetivo planteado. También se trató de dar una aproximación a la relación psicoanálisis - educación, notando que lo único que puede hacer el discurso psicoanalítico dentro de la educación es tensar el saber educativo con su teoría de la subjetividad. Finalmente se pudo apreciar que las representaciones subjetivas en estas sujetos interfieren como síntoma en su Fracaso Escolar; concluyéndose que este Fracaso Escolar es un síntoma y que la inhibición que se presenta es solo un efecto de éste. Esto obliga que se reflexione más sobre este fenómeno y sobre todo que se escuche al sujeto que lo vive.

INTRODUCCION

Este reporte de investigación se deriva del proyecto de investigación: "Propuesta de mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias naturales a partir de un enfoque metacognitivo." Investigación avalada por el PAPIME (Programa de Apoyo a Proyectos Institucionales de Mejoramiento de la Enseñanza) con clave interna 96233, siendo responsable de este proyecto Norma Ulloa Lugo, y corresponsable José Velasco García. Dentro de esta propuesta el aprendizaje es concebido como un proceso interno que abarca el procesamiento de información, adquisición, elaboración, retención, recuperación, utilización de conocimientos, toma de decisiones y solución de problemas; así, si estos procesos pueden controlarse y mejorarse, el proceso de enseñanza-aprendizaje tendrá un mayor impacto en las instituciones escolares.

Siguiendo la línea teórica de esta propuesta; aprender a aprender tiene que ver con la cognición y metacognición. El entrenamiento cognitivo intenta desarrollar en los alumnos capacidades, procedimientos o estrategias que le permitan adquirir, elaborar y recuperar información. Por su parte el modelo metacognitivo desarrolla el conocimiento sistemático de aquellas estrategias cognitivas necesarias para un aprendizaje eficaz, así como la regulación y control de éstas; una estrategia es un plan de acción para lograr un objetivo. El conocimiento y la aplicación de estrategias apropiadas por parte del profesor y alumno constituiría un mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. El estudio de esta tríada (profesor-alumno-contenido) es el aspecto menos atendido y requiere investigar los procesos internos de estos personajes que la integran.

La "Propuesta de mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias naturales a partir de un enfoque metacognitivo" adopta como guía el modelo representativo del funcionamiento mental de la persona. Este modelo aprecia el papel de la cognición, metacognición, motivación y afectividad, todo

dentro de un contexto cultural-histórico e institucional, determinado y determinante.

Esta propuesta se enfocará en hacer accesible al alumno el conocimiento, así como la adquisición y utilización de las estrategias cognitivas y metacognitivas; al profesor le proporcionará los elementos necesarios para comprender el proceso de aprendizaje en sus alumnos y participar activamente en la creación de ambientes que favorezcan una enseñanza más eficaz.

El objetivo de la "Propuesta de mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias naturales a partir de un enfoque metacognitivo" es el desarrollar una propuesta de mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje de las ciencias naturales, aplicado al módulo de físico-química de la carrera de biología de la UNAM Campus Iztacala. La metodología que se seguirá para cumplir dicho objetivo es:

1. Hacer un diagnóstico para explorar los hábitos de estudio de los alumnos y,
2. Diseñar técnicas para el rastreo de la motivación y los rasgos de la personalidad en los alumnos de primer ingreso a la carrera de biología, al igual que de los alumnos del módulo de físico-química seleccionados.

Específicamente el presente reporte se inserta en el punto 2 del proyecto antes mencionado; el diseñar técnicas que permitan rastrear la motivación y/o rasgos de la personalidad que interfieren en el proceso de aprendizaje, específicamente el fracaso para aprobar el módulo de físico-química de la carrera de biología en la ENEP Iztacala.

Este reporte de investigación se separa un tanto del proyecto mencionado al no tener un enfoque metacognitivo, abordando este fenómeno desde otra óptica: desde el discurso psicoanalítico. No se pretende para nada hacer un

psicoanálisis del fenómeno a investigar, tan sólo servirá de ayuda para pensarlo desde otro punto de vista. El pensar el Fracaso Escolar desde el psicoanálisis obligó a revisar los conceptos de síntoma e inhibición; hay autores como Mannoni, Gerber y Saad que dan pauta a pensarlo como síntoma; y otros autores como Cordié, que afirma que el Fracaso Escolar es una inhibición. Por lo que para dar cuenta del Fracaso Escolar hubo que recurrir al texto de *Inhibición, Síntoma y Angustia* de Sigmund Freud, y revisar detalladamente como conceptualiza al síntoma e inhibición para dar cuenta del Fracaso Escolar.

Me apoyo en el discurso psicoanalítico ya que en mi formación tuve un agradable encuentro con este discurso, encuentro que me atrapó para ya no soltarme. El psicoanálisis hace pensar lo que se está investigando desde uno mismo, apoyado en un uno mismo con una teoría que nos hace apalabrar lo que nos genera eso que se está investigando, no habla la teoría por uno. Dicho esto, introduciré al lector al fenómeno que se investigó.

El tema del que se trata de dar cuenta, como ya se pudo apreciar, es el Fracaso Escolar. ¿Quién no lo oyó o lo a oído durante su vida escolar, o lo ha vivido? Es un fenómeno sin duda de mucha controversia y preocupación en el campo pedagógico y psicológico, ya que cuestiona a la institución educativa, sus métodos y técnicas (cuestiona su currícula), a los profesores y al mismo sujeto. Es de preocupación porque no se sabe de quién es la falla, si de la educación o del individuo, visto como un problema psicológico. Pero si nos inclinamos por el discurso psicoanalítico vemos que si el Fracaso Escolar está ahí es por algo, que éste representa los avatares de la existencia, en particular de la vida estudiantil.

El Fracaso Escolar no deja a nadie indiferente: al estudiante, a sus amigos o compañeros, a los profesores, a la institución educativa, pero sobre todo al que lo vive; el sentir que no se hace lo que se esperaba de uno mismo como estudiante, sentir los reclamos y regaños de los padres o maestros que

hacen vivir el Fracaso Escolar de manera muy funesta. Todo ello hace que sea difícil el dar una definición adecuada al signifiicante Fracaso Escolar. Por lo que intentaré dar, si no una definición rigurosa, si proponer elementos que hagan pensar este fenómeno desde otro punto de vista; verlo como un síntoma y observar que éste representa un bien para el sujeto, es lo que le permite sobrelevar la existencia. Su síntoma recubre otra cosa, el deseo; esto es lo que hay que resaltar en el Fracaso Escolar, qué es lo que sucede para que el sujeto no "quiera" aprender, qué pasa con su deseo dentro de la trama escolar.

Me centraré en estudiantes a nivel licenciatura que están cursando la carrera de biología y que por uno u otro motivo se encuentran recursando la materia de físico-química, después de varios intentos por aprobarla en examen extraordinario, intentos en los que han fracasado. Ante esto algunas preguntas que se presentan en este nivel son: ¿En estos sujetos que estudian a nivel licenciatura podemos hablar de Fracaso Escolar?, o ¿Esto es un problema exclusivo de los estudiantes que se encuentran a nivel primaria o secundaria? Pues en el material bibliográfico revisado sólo se habla de Fracaso Escolar en niños y no en estudiantes a nivel licenciatura. Esto tal vez se deba a que en los estudiantes a nivel licenciatura no hay padres que se quejen por las malas calificaciones de su hijo que estudia, no buscan que el saber médico o psicológico les ayude a resolver este problema, debido a que la responsabilidad del fracaso la tiene únicamente el alumno. Qué pasa con el estudiante a nivel Licenciatura, si su deseo como tal ya esta estructurado, y no tiene que luchar por que su deseo quede alienado al deseo de otros(falta de deseo), qué es lo que se juega en su fracaso.

A nivel licenciatura el estudio o la investigación del Fracaso Escolar no se ha profundizado bastante, ni se le a prestado mucha atención, no así a nivel primaria y secundaria. En esos niveles escolares los padres, el orientador vocacional o los maestros remiten al pequeño al psicólogo porque no saca "buenas calificaciones", no cumple con las expectativas de sus padres o de los

maestros, por lo que es llevado con un psicólogo para que lo "ayude" a mejorar sus calificaciones o para que ya no repruebe más. Es debido a esto que se le ha prestado mayor atención al Fracaso Escolar infantil, se ha teorizado más acerca de éste que en el caso de nivel Licenciatura, debido a que los niños son llevados a que se les trate ese malestar, para corregir ese "defecto" ya que aún esta en edad para corregirlo, en cambio, el estudiante a nivel licenciatura no es llevado, es él el que tiene buscar ese tipo de ayuda para salir de ese fracaso y corregirlo. Esto hace preguntarse si el Fracaso Escolar en niños será igual que en el estudiante a nivel licenciatura, ¿Qué pasa en este tipo de estudiante? y ¿Qué efectos le traerá?

El Fracaso Escolar a nivel licenciatura, si se me permite decirlo, resulta más interesante, debido a que el estudiante ya ha cursado la primaria, secundaria y bachillerato, quizá sin problemas; ahora se encuentra en la última etapa de su vida estudiantil, puede ser que esté lleno de fantasías y miedos sobre su futuro, no muy lejano. Probablemente se pregunta ¿Qué sucederá cuando llegue al término de la licenciatura? Tal vez esto no tenga mucha importancia para el estudiante y haya otra cosa que hace que él no cumpla con las expectativas que los demás o el mismo tienen de su rendimiento escolar; no faltara quien diga que el estudiante tiene problemas fuera de la escuela, o bien la carrera de biología no le interese, por lo que saca malas calificaciones. En fin, pueden ser muchos los motivos, pero no se trata de ver como los problemas exteriores lo afectan, se intenta mostrar como lo subjetivo afecta al estudiante y a su rendimiento académico nombrándosele como fracasado escolarmente, se trata de aprehender y ver como lo subjetivo influye en el Fracaso Escolar.

De acuerdo a esto, las investigaciones que se han realizado sobre Fracaso Escolar en su mayoría dejan de lado lo subjetivo, se hacen desde una perspectiva fenomenológica o positivista tratando de buscar un estímulo real, objetivo y cuantificable en el entorno del estudiante que sea el responsable de su fracaso. Desde esta perspectiva se ve al estudiante como un objeto que tan sólo

responde a estímulos exteriores, lo excluyen como sujeto deseante, hablan por él. No se dan cuenta que el estudiante está lleno de deseos, fantasías, culpas y miedos, no permiten que hable de ellas, ni tampoco ven como ésto puede interferir en su fracaso. Sin embargo, desde el psicoanálisis, el sujeto no es tan sólo un objeto del que se puede hablar sin conocer su subjetividad, la cual se estructura en torno a la falta que surge al entrar al orden de la cultura, esta subjetividad se constituye y reconstituye a partir de que el sujeto entra en la cultura, en el orden simbólico -el lenguaje-. Subjetividad que nos muestra el plus de entrar en este orden, o ese residuo que queda de esta entrada. La subjetividad sólo puede aprehenderse a través del lenguaje y se plasma en él. En este caso en particular el lenguaje se retomó a través de la entrevista en profundidad.

Esta investigación intenta retomar esa subjetividad dejada a un lado por otras investigaciones, aprehendiéndola en el discurso de quiénes participaron. He llamado a esto representaciones subjetivas, entendiéndolo por lo que forma un contenido concreto de un acto de pensamiento, en el que el deseo o la pulsión se expresan en lenguaje que pueden representar al mundo en otro plano distinto de la realidad material.

Así, el propósito de este trabajo consistió en analizar esas representaciones subjetivas para señalar como se relacionan en el Fracaso Escolar. Si éstas forman un síntoma, o solo hacen que se inhiba la pulsión epistémica, dando como resultado Fracaso Escolar, no sólo en el módulo físico-química, sino en el conjunto de la carrera de biología.

Por todo lo anterior, este trabajo se ha desarrollado de la siguiente manera:

El primer capítulo sitúa el tipo de metodología que se siguió, la metodología cualitativa. Dentro de este capítulo no fue una pretensión hacer un

largo recuento de sus definiciones, características y sus instrumentos, tan sólo es una breve recapitulación que sirvió para respaldar teóricamente el tipo de instrumento que se utilizó (entrevista a profundidad), así mismo se observó con la ayuda del psicoanálisis que la investigación cualitativa se enriquece al tomar al orden simbólico como estructurante de la subjetividad, a la cual se intenta aproximarse en este reporte. Se precisó que la subjetividad en la investigación cualitativa esta basada en la intersubjetividad, en el plano imaginario, no en lo simbólico.

El siguiente capítulo habla sobre el Fracaso Escolar; más que dar definiciones y respuestas se intenta dejar preguntas abiertas para re-pensar este fenómeno mostrando diferentes aproximaciones y contrastándolas con el enfoque psicoanalítico en el que el Fracaso Escolar puede ser una inhibición o un síntoma. Se recurrió a textos de Mannoni, Gerber, Cordié y Saad para ver los distintos modos de concebir al Fracaso Escolar en el discurso psicoanalítico. El discurrir sobre el Fracaso Escolar como un síntoma o una inhibición hizo necesario recurrir al texto de *Inhibición, Síntoma y Angustia* y revisado este texto se concluyó que el Fracaso Escolar es un síntoma. También se habló de la (im)posible relación entre el psicoanálisis y la educación, mostrando que la única posibilidad de relación es que el psicoanálisis interrogue al sujeto de la educación.

El tercer capítulo muestra la metodología que se siguió en esta investigación donde se hizo necesario abrir un apartado sobre el concepto de sexualidad, desde un enfoque psicoanalítico. Los principales textos que se utilizaron fueron: *Tres ensayos de teoría sexual*, *Introducción del narcisismo*, *Más allá del principio de placer*, *La organización genital infantil*, y *El sepultamiento del complejo de Edipo*, entre otros. Esto para un mejor análisis y localización de las representaciones subjetivas en el discurso de las sujetos entrevistadas.

En el último capítulo se realiza el análisis de las entrevistas, intentado una aproximación al análisis de discurso. Se abrieron seis categorías con respecto a la sexualidad: 1) cuando se hace referencias explícitas a la sexualidad, 2) relación alumna - maestro, 3) relación alumna – entrevistador, 4) cuando localizan modalidades de placer, y 5) muerte y relaciones familiares.

Por último se presentan las conclusiones de esta investigación, pensándose el Fracaso Escolar a nivel licenciatura como un síntoma, mostrando el por qué de esto.

Para finalizar, sería de muy mal gusto no agradecer a todos aquellos que han ayudado a poner una letra, una palabra, un párrafo, una hoja, o todo un capítulo. Gracias a todos los muertos que me han acompañado, a los que se están despidiendo, y a los vivos que me han acompañado en mi transitar diario y me han soportado todo este tiempo. Ahora los cuatro años de vida estudiantil en Iztacala, llenos de gratos -y no gratos (huelga y sus consecuencias)- recuerdos, en los que se creó esta tesis pasan a ser enfermedad del oído que retornaran en el síntoma del recuerdo. Sinceramente, gracias a todos.

CAPITULO 1

LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA COMO HERRAMIENTA PARA ABORDAR EL FRACASO ESCOLAR

"Reivindicar la investigación cualitativa como *otra forma legítima* de hacer ciencia para estas áreas pasa necesariamente por revisar los grandes condicionantes y limitaciones que la corriente lógico-positivista ha acarreado para tales ciencias, como pueden ser, por ejemplo, y siempre refiriéndonos restrictivamente a la educación, la inaplicabilidad y, en consecuencia, la inutilidad de muchos de los esfuerzos derrochados en investigar asuntos relacionados con temas escolares, el fracaso escolar entre ellos."

Juan Manuel Alvarez Méndez.

Se sabe que para abordar cualquier fenómeno social se debe contar con una metodología que respalde y designe el modo de mirarlo y encontrar sus respuestas. Para el abordaje de cualquier fenómeno hay dos tipos de metodología: la cuantitativa o positivista y la cualitativa. La metodología cuantitativa "se refiere a las técnicas experimentales aleatorias, cuasi-experimentales, tests 'objetivos' de lápiz y papel, análisis estadísticos multivariados, estudios de muestras, etc. En contraste, y entre los métodos cualitativos, figuran la etnografía, los estudios de caso, las entrevistas en profundidad y la observación participativa. Cada uno de estos tipos metodológicos, es decir el cuantitativo y el cualitativo, tiene un grupo de partidarios quienes afirman que sus métodos preferidos son lo mejor adecuados para la evaluación."¹

¹ Cook, T.D y Reichardt, CH. S (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Morata, Madrid, p. 50

No es mi pretensión discutir cual de las dos metodologías es mejor, parafraseando a Devereux diré con respecto a estos dos tipos de investigación, que toda metodología de investigación debe ser lo suficientemente lógica para que no anule a su "objeto" de estudio, "... el *único* defecto que *ninguna* teoría puede tener es el de *anularse a sí misma*, en relación tanto con su materia de estudio, como su estrategia experimental."² Ambas metodologías pueden funcionar para aproximarse a un fenómeno, sin embargo, el objetivo u objeto que se pretenda alcanzar es el factor que va a determinar el enfoque a utilizar; para precisar, la elección del método de investigación dependerá de las exigencias de la situación de investigación de que se trate.

En esta investigación en particular se utilizó la metodología cualitativa porque permite un acercamiento a los procesos subjetivos -subjetividad rescatada desde el psicoanálisis- que se observan en todo fenómeno o hecho social y tomarlos como los principales datos de investigación de los cuáles emerge la teoría. Procesos subjetivos que se manifiestan en las palabras, sentimientos, relaciones afectivas, tanto del investigador como del sujeto que se estudia. Aquí cabe recordar que esta subjetividad y sus manifestaciones (palabras, sentimientos, etc.) están mediatizadas por el deseo.

Bien, ahora adentrémonos a revisar someramente que es la metodología cualitativa para entender mejor el por qué de su utilización dentro de esta investigación.

Jacobo³ menciona que el término investigación cualitativa tiene un campo polisémico muy basto: "Por citar solo algunos de los nombres con que se ha denominado a dichas prácticas tenemos: etnográfica, interpretativa, naturalista, fenomenológica, desconstruccionista, post-estructuralista e iluminativa."

² Devereux, G. (1996). *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. Siglo XXI, México, p. 39.

³ Jacobo, Z. (1999) Anteproyecto de Doctorado *La Deriva Histórica del Sujeto de la Educación Especial. Apuntes para la construcción de una mitología infantil*. Inédito.

Para Taylor y Bogdam⁴ la investigación cualitativa es aquella que produce datos descriptivos, refiriéndose con esto a las propias palabras y a la conducta observable de los sujetos que se investigan, -no dejando de lado la conducta del propio investigador- basándose en descripciones detalladas de los eventos; Pérez⁵, al respecto menciona que la investigación cualitativa consiste en descripciones detalladas de situaciones, interacciones y comportamientos observables.

El enfoque cualitativo surge como una alternativa al enfoque cuantitativo, el cual se basa en un conocimiento sistemático de la realidad. Los fenómenos a investigar dentro de este enfoque deben ser comprobables y cuantificables, buscan hechos o causas; su objetivo según Pérez, está al margen de sus datos y desde una perspectiva desde afuera, no fundamentada en la realidad creada por significados intercambiados por los sujetos, la investigación cuantitativa está orientada a la comprobación, es reduccionista e hipotética deductiva, es decir, esta orientada al resultado. En los fenómenos sociales este tipo de metodología basa su investigación en cuestionarios, inventarios y estudios demográficos, métodos que producen datos estadísticos, reduciendo al sujeto a un simple número, en los que creen encontrar la respuesta a todo lo que sucede; al respecto Devereux nos dice: "es la ficción, aceptada sólo por los no matemáticos de que un enunciado matemático o estadístico *necesariamente tiene sentido*".⁶ En la investigación de corte cuantitativo se cree encontrar la verdad en las estadísticas, no ven el más allá del sujeto, su deseo, el cual es hecho aun lado, ocultado por los números y porcentajes.

Lo anterior hace ver que en este tipo de investigación se borra al sujeto al reducirlo a un simple número, y aunque la investigación cualitativa no lo toma en cuenta del todo -ya que tiene otra acepción de sujeto, muy distinta del sujeto psicoanalítico- nos permite aproximarnos al lado subjetivo del fenómeno, pues

⁴ Taylor y Bogdam. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós, Argentina

⁵ Pérez, S. (1994). *Investigación cualitativa retos e interrogantes* Muralla, Madrid

⁶ Devereux, op. cit., p. 37.

según Sánchez⁷, este tipo de metodología posee un fundamento decididamente humanista para entender la realidad social percibiendo la vida como la creatividad compartida de los individuos. El objeto de la investigación cualitativa "es la construcción de teorías prácticas, configuradas desde la misma práctica y constituida por reglas, no por leyes... Tiene interés por comprender la realidad dentro de un contexto dado, por ello debe captarla como un todo unificado, no puede fragmentarse en variables."⁸

Ya que la metodología cualitativa permite aproximarnos al lado subjetivo del fenómeno a investigar, se considera como herramienta para abordar el Fracaso Escolar. En este reporte de investigación trato de mostrar que en el "problema" del Fracaso Escolar entran en juego otros factores, no sólo los que rodean al sujeto (como problemas familiares o personales), sino también los conflictos interiores, es decir, factores que tienen que ver con la misma estructuración subjetiva del individuo. Ahora, para mostrar mejor el porqué esta metodología nos ayuda a aprehender el lado subjetivo de lo que se investiga pasemos a revisar sus características, y en particular las de la entrevista en profundidad herramienta usada en esta investigación.

1.1 Características de la Investigación Cualitativa

A grandes rasgos se pueden ubicar las siguientes características -planteadas en: Pérez; Sánchez y Taylor y Bogdan-; ahora se mostraran de manera sintetizada:

- a) La teoría constituye una reflexión en y desde la praxis: La realidad es creada por significados, símbolos e interpretaciones elaborados por los propios sujetos (investigador - investigado); esto más que nada

⁷ Sánchez, M (1996) "Discurso docente y enseñanza del psicoanálisis" Reporte de investigación, México, UNAM, Campus Iztacala

⁸ Pérez, op. cit , pp 27 - 28.

atañe a la propia subjetividad del investigador, en la interacción con los demás; es decir, teoriza de acuerdo a la transferencia - contratransferencia. Se buscan patrones de intercambio, resultado de compartir significados e interpretaciones sobre la realidad.

- b) Intenta comprender la realidad al ver que los valores, tanto del investigador como del investigado, inciden en la investigación y forman parte de la realidad y la misma investigación también se ve influida por los valores del contexto social y cultural, los cuales se toman en cuenta para una mejor comprensión de la realidad, pues el conocimiento sólo tiene sentido en la cultura y estructura de la vida cotidiana.
- c) Describe el hecho en el que se desarrolla el acontecimiento, al basarse en una rigurosa descripción contextual del fenómeno, viendo la intersubjetividad en la captación de la realidad mediante la recolección sistemática de datos que haga posible un análisis interpretativo.
- d) Profundiza en los diferentes motivos de los hechos al tomar la realidad como global, no estática, como si fuera una realidad que nos viene dada, sino que es creada por cada sujeto que confiere a su comportamiento un significado propio. La realidad es en la medida en que el sujeto, en virtud del significado subjetivo que le da a su comportamiento, toma en cuenta el comportamiento de los otros para decidir este. Vemos que el comportamiento incorpora siempre la interpretación del sujeto y por eso sólo se puede entender tomando en cuenta el propio significado que le asigna el propio sujeto.
- e) El sujeto es interactivo, comunicativo, comparte significados, los cuales están predeterminados por las formas de vida en que los sujetos han sido iniciados, por eso es necesario descubrir también el

conjunto de reglas sociales que dan sentido a un determinado tipo de actividad social

Cook y Reichardt⁹ proponen las siguientes características de la investigación cualitativa:

- Interesada en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa.
- Utiliza una observación naturalista y sin control.
- Tiene una perspectiva "desde dentro".
- Fundamentada en la realidad, orientada a los descubrimientos, exploratoria, expansionista, descriptiva e inductiva.

Sin embargo Cook y Reichardt abogan por una conjunción entre los métodos cualitativos y cuantitativos, hay los que ellos llaman, una falsa disyuntiva entre estos métodos. Para mostrar esto contrastan las características de ambas metodologías, veamos¹⁰:

- ¿Es necesariamente un positivista lógico el investigador que emplea procedimientos cuantitativos? Y del mismo modo ¿es necesariamente un fenomenologista el investigador que emplea procedimientos cualitativos? Ciertamente no porque, por un lado, muchos investigadores sociales que utilizan métodos cuantitativos suscriben una posición fenomenológica.
- ¿Son necesariamente naturalistas las medidas cualitativas y necesariamente penetrantes los procedimientos cuantitativos? Los procedimientos cualitativos, como la observación participativa, pueden resultar penetrantes en algunas situaciones investigadoras.

⁹ Cook y Reichardt. Op. cit.

¹⁰ Para esto se retomaron partes textuales del libro de Cook y Reichardt, específicamente de las páginas 31 - 36.

- ¿Son necesariamente subjetivos los procedimientos cualitativos y necesariamente objetivos los procedimientos cuantitativos? Habría que reconocer que el término subjetivo (al igual que el término objetivo) puede tener dos significados diferentes: En algunas ocasiones subjetivo da a entender "influido por el juicio humano", si nos quedamos con este significado todos los métodos y medidas, tanto cualitativas como cuantitativas son subjetivas. Pero en la actualidad los filósofos coinciden en gran parte en señalar que todos los hechos se hallan inspirados por la teoría y así resultan, al menos parcialmente, subjetivos. Por supuesto que la asignación de números de una manera mecánica, como es común en los procedimientos cuantitativos, no garantiza objetividad. El otro significado de subjetivo corresponde a la medición de sentimientos y creencias. Es decir, una medida o un procedimiento son subjetivos si toman en consideración sentimientos humanos, no siendo presumiblemente éstos observables de una manera directa. Una vez más hay que señalar que no hay razón para suponer que los procedimientos cualitativos tengan un monopolio de la subjetividad.

- ¿Aíslan necesariamente los métodos cuantitativos al investigador respecto de los datos? Es sorprendente que pueda considerarse el acercamiento a los datos como atributo exclusivo del enfoque cualitativo, pues el investigador cuantitativo no puede aislarse de los datos.

- ¿Están necesariamente fundamentados en la realidad, son exploratorios e inductivos los procedimientos cualitativos mientras que los cuantitativos carecen de esa fundamentación y son necesariamente confirmatorios y deductivos? No existe choque fundamental entre los fines y las capacidades de los métodos o datos cualitativos y cuantitativos, cada forma de datos resulta útil tanto para la comprobación como para la generación de la teoría, sea cual fuere la primacía del énfasis. Los métodos cualitativos no sólo pueden ser empleados para descubrir las preguntas que resulta interesante

formular y los procedimientos cuantitativos no sólo pueden ser empleados para responderlas. De la misma manera los métodos cualitativos poseen reglas de evidencia y de comprobación bien definidas para confirmar teorías.

- ¿Son necesariamente los métodos cualitativos válidos pero no fiables y son necesariamente los métodos cuantitativos fiables pero no válidos? Ni la fiabilidad ni la validez son inherentes a un instrumento de medición, la precisión depende más bien de la finalidad a la que se hace servir el instrumento de medición y de las circunstancias bajo las que se realiza dicha medición.
- ¿Se hallan siempre limitados los métodos cualitativos al caso aislado y son por eso no generalizables? Las afirmaciones en este sentido yerran en dos puntos: en primer lugar, los estudios cualitativos no tienen por qué limitarse a casos aislados; en segundo lugar, la posibilidad de generalizar depende, por lo común, de algo más que del tamaño de la muestra. Así, en general no hay razón alguna para que los resultados cuantitativos sean inherentemente más generalizables que los resultados cualitativos.
- ¿Son necesariamente holistas los procedimientos cualitativos y son necesariamente particularistas los procedimientos cuantitativos? Es claro que la respuesta tiene que ser negativa. Un investigador puede estudiar intensamente tan sólo un aspecto circunscrito de la conducta empleando, por ejemplo, el método de la observación participante simplemente porque la conducta se observa con menos precisión o con una facilidad menor de cualquier otro modo.
- ¿Han de suponerse los procedimientos cuantitativos que la realidad es estable y que no cambia? En un caso extremo, ninguna estrategia de valoración supone una realidad perfectamente fijada puesto el propósito mismo de la investigación consiste en advertir el cambio.

Esta propuesta de la falsa disyuntiva entre la metodología cualitativa y cuantitativa de Cook y Reichardt y su enunciación, ha mostrado ciertas contradicciones en el enfoque cualitativo, las cuales hay que enunciar.

Para Elena Libia la polémica cuantitativo/cualitativo se ha expresado de distintos modos. "En algunos casos, la discusión se ha planteado a modo de polarización dicotómica. Desde perspectivas cualitativas se rechaza, sin discriminación algunas, a lo que genéricamente se incluye como 'positivismo'. Desde posiciones cercanas a esta tradición, se descarta, con la misma dureza a los modos que no encuadran al interior de la unicidad metodológica con que es entendida la producción científica."¹¹

Esta misma autora, en relación a lo que proponen Cook y Reichardt acerca de una conjunción entre ambas metodologías dice lo siguiente: "... se plantea una complementarización de los distintos enfoques. En realidad, en muchos planteos, tal complementarización no es más que una subsunción de lo cualitativo a una lógica derivada de enfoques hipotéticos deductivos. Esto deriva, por lo común, en ubicar el problema de las investigaciones cuantitativas como el de una incapacidad teórica para tratar aspectos importantes de la vida social de difícil mensurabilidad, por lo que se torna necesario la incorporación de otras estrategias como es el caso de las llamadas 'cualitativas'. Desde tales argumentaciones las investigaciones cualitativas quedan reducidas e inscriptas al ámbito del 'contexto de descubrimiento'; reservándose el 'contexto de justificación' al conocimiento válido desde otra perspectiva."¹²

Por otro lado, una vertiente de la subjetividad en la metodología cualitativa parecería estar fundada en una lógica positivista ya que explican la vida social al modo de regularidades, en el orden que se expresa en las leyes de la naturaleza. La investigación cualitativa "... adquiere centralidad de una

¹¹ Libia, E. "Antropología e investigación educacional. Algunas cuestiones de método." Revista Paraguaya de Sociología. Año 29, No. 83 (Enero - Abril, 1992), p. 58.

¹² *Ibidem*.

concepción de lo social como construcción intencional de los sujetos a partir de la interacción intersubjetiva de los mismos."¹³ Al estar fundada en la intersubjetividad la subjetividad que se maneja en la metodología cualitativa no concuerda con la subjetividad del psicoanálisis. ¿Porqué? La relación intersubjetiva hace referencia a la especularidad entre los sujetos, es una subjetividad especular (fundada en lo imaginario) que no toma en cuenta el orden simbólico, orden que es fundante del sujeto. Al entrar en el registro simbólico el individuo es atravesado por el lenguaje, lenguaje que lo marca, pero no hay que confundir lenguaje con habla; el lenguaje se refiere a la estructura simbólica en la que habitamos.

Al aparecer el concepto de simbólico se hace necesario buscar algún enfoque que de cuenta de él. Elena Libia propone la etnografía como una herramienta de investigación para dar cuenta de lo simbólico.

La etnografía surge como una reacción ante el enfoque que explica la vida social como una regularidad regida por el orden de la naturaleza, y lo más importante es que a partir de ella empieza a replantearse la concepción de sujeto. Para la autora la etnografía es: una perspectiva de análisis centrado en los procesos e interacciones de los eventos sociales "con la mayor exhaustividad posible en la obtención de la información, trabajada en profundidad y triangulada/contrastada en un cierto seguimiento temporal."¹⁴ En la etnografía "no se trata de 'verdades' a descubrir, ni de 'pruebas' a realizar; el objetivo es más bien una mayor comprensión de la acción social en la situación que se estudia."¹⁵ Para Elisie Rockwell "la tarea básica de la etnografía es la de documentar lo no documentado."¹⁶

¹³ *Ibidem*, p. 64.

¹⁴ *Ibidem*, p. 59.

¹⁵ Woods, citado en: Castañeda, A: Tesis inédita, DIE, CINESTAV, IPN, p. 41

¹⁶ *Ibidem*, p. 46.

Continuando: "El término etnografía deriva de la antropología y significa literalmente 'descripción del modo de vida de una raza o grupo de individuos'. Se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla o cambia con el tiempo o de una situación a otra. [...] La etnografía pretende hacer todo esto desde *dentro* del grupo y desde dentro de las perspectivas de los miembros del grupo. Lo que cuenta son los significados e interpretaciones de los sujetos."¹⁷

La cita anterior apunta que la etnografía deriva de la antropología, así que habrá que recurrir de nueva cuenta al texto de Elena Libia con el fin de ampliar esta temática, aunque ella lo llama "Un enfoque antropológico en la investigación educativa", el cual se explica a través de los siguientes puntos:

1. La circularidad dialéctica entre el trabajo de campo y el trabajo conceptual.

Este punto se refiere a que entre el trabajo de campo y el conceptual debe haber una reciprocidad, en la que ambos trabajos se vayan modificando y transformando para alcanzar mayores niveles de interacción. La implementación metodológica para llevarlo a cabo es la siguiente:

- Intentar "obtener la mayor cantidad posible de información sobre el problema en estudio para, paulatinamente, -apoyado desde el trabajo conceptual- continuar el trabajo de campo cada vez de un modo más sistemático, con focalizaciones precisas."¹⁸
- Realizar "un continuo trabajo de problematización sobre el material obtenido, de construcción de indicios, de anticipaciones hipotéticas orientadoras de nueva búsqueda en el campo que, nuevamente, conducirá a otras

¹⁷ *Ibidem*, p. 45.

¹⁸ Libia, E. *op. cit.*, p. 61.

problematizaciones en un movimiento espiralado en el que cada vez se integran más detalles."¹⁹

Esta circularidad dialéctica se trata de un proceso constructivo con una flexibilidad teórica que permita un continuo de modificaciones entre el trabajo de observación y el trabajo conceptual, en el que se van a ir constituyendo las categorías analíticas.

El segundo punto que propone Elena Libia es el siguiente:

2. La escala de lo particular en la investigación antropológica: "es la escala de lo particular, de una unidad delimitada témporo y espacialmente de tal forma que el etnógrafo pueda observar y documentar directamente situaciones y procesos concretos conservando la complejidad del fenómeno social y la riqueza de su contenido particular."²⁰

El último punto que propone es:

3. El conocimiento y descripción de las significaciones que construyen los sujetos

En este punto señala que se deben considerar la categorías propias del universo simbólico al que se accede. Aunque menciona que para esto hay que hacer algunas elucidaciones. En primer lugar "una caracterización de esa producción que incluye conocimientos, valores que construyen los sujetos inscriptos en determinados contextos sociohistóricos. A su vez, implica una concepción de sujeto que subyace a la misma. En segundo lugar, el modo en que ello es constituido en 'materia prima' en el proceso de construcción de conocimientos."²¹

¹⁹ *Ibidem*, p. 61.

²⁰ *Ibidem*, p. 62.

²¹ *Ibidem*, p. 65.

Para ella la vida social no se reduce a una red simbólica; lo simbólico solo adquiere sentido en la medida que implica la significación que tienen de éste registro los sujetos.

Se ha visto como la investigación cualitativa, y en particular la etnografía, nos permite tomar en cuenta la subjetividad en los fenómenos que se exploran desde esta óptica al tomar en cuenta el universo simbólico en que se encuentran los sujetos como punto de referencia; por lo tanto se infiere que es de gran utilidad llevarla al campo educativo; como lo es el Fracaso Escolar; tal y como lo mencionan Velasco y Pantoja²²; investigadores como Chapiro y Ferry; Eliot; Montero, y Goetz y Lecomte han mostrado la gran utilidad de este enfoque en el ámbito educativo al realizar investigaciones que han hecho ver otros factores que no se pueden captar por medio de cuestionarios, como el curriculum oculto o las alianzas entre los alumnos para un mejor aprendizaje, etc., de ahí su gran importancia para esta investigación; pues "Una diversidad de experiencias derivadas de la antropología social y cultural, la etnometodología, la sociología norteamericana, la fenomenología, el interaccionismo simbólico, la psicolingüística revirtieron al campo educativo, y mostraron realidades educativas insospechadas [...] Como podrá constatar, las diversas disciplinas o aproximaciones de las ciencias humanas han impactado el espacio educativo y de éstas surgió el campo de la investigación cualitativa que coloca a las prácticas educativas al 'hacer educativo' en primer término, y no en el deber ser como los programas y curricula especificaban a partir de los cincuenta. [...] Dentro de éstas, no podía faltar el psicoanálisis como una de las revoluciones del conocimiento del hombre. El descentramiento que hizo Freud del sujeto de la razón por el sujeto del deseo, que se aborda desde el inconsciente, inauguró una posibilidad de intelegir la subjetividad humana."²³

²² Velasco, J. y Pantoja, T. (1998) "Exploración del Fracaso Escolar a través de la metodología cualitativa." Trabajo leído en el XVIII Coloquio de Investigación de la UNAM Campus Iztacala. Inédito.

²³ Jacobo, Z. Op cit.

Con la entrada del psicoanálisis en la investigación educativa se presenta "una posibilidad de ruptura al desenmascarar relaciones aparentes, tomadas por naturales y poner al descubierto estructuras de sostén; al hacernos evidente la idea de que 'la vida social debe explicarse, no por la concepción que se hacen los que en ella participan, sino por las causas profundas que escapan a la consciencia'."²⁴

Continuando en ésta conjunción entre el psicoanálisis y la etnografía, Castañeda señala que tanto el psicoanalista como el etnógrafo, en su trabajo, se abstienen de realizar una interpretación antes de tener una certeza sobre lo que escuchan u observan. Ambos (el psicoanálisis y la etnografía) buscan y encuentran sentido en el sinsentido del lenguaje y la observación; tienen a la ausencia como un elemento para la reconstrucción -para el psicoanálisis sería más adecuado hablar de deconstrucción- del sentido, ya que los elementos que están ausentes -pero paradójicamente presentes- en el discurso o la observación son imprescindibles para acceder a una posible significación. Entonces "el sinsentido abandona su sitio cuando el etnógrafo -y el psicoanalista- penetra en la lógica que parecía hallarse ausente."²⁵ Estas son a grandes rasgos las características que hay que tomar en cuenta para poder conjuntar el psicoanálisis y la etnografía. Sin embargo, Aristi, Castañeda, Landesman y Remedi mencionan que dentro de los estudios de corte cualitativo -entre estos la etnografía- hay un abuso y mal uso de los conceptos psicoanalíticos; es ese el problema, no se pueden trasladar los conceptos analíticos del todo a la investigación educativa, aunque cabe recalcar que: "El psicoanálisis en todas las limitaciones que implica su uso en la investigación educativa abre paso a una mirada a la otra escena no sólo de los sujetos, sino a través de ellos, de la institución educativa."²⁶

²⁴ Aristi, P.; Castañeda, A.; Landesman, M. y Remedi, E. "El lugar del psicoanálisis en la investigación educativa. Aportes a la identidad y quehacer del docente." En: Bicecci, M.; Ducoing, P. y escudero, O. (1990). *Psicoanálisis y educación*. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México, p. 160.

²⁵ Castañeda, A. Tesis inédita. DIE, CINESTAV, IPN, p. 52.

Con el psicoanálisis la investigación educativa se enriquece y también la investigación cualitativa al situar al sujeto dentro del orden simbólico, y no constituido en la intersubjetividad. Orden simbólico que lo sujeta a la ley, pero lo hace deseante, de ahí la importancia del psicoanálisis al tomar en cuenta el deseo estructurado como una falta debido al ingreso al orden simbólico. En este orden hay significados, que como mitos van estructurando al sujeto, el Edipo es un significado o mito que se transmite y que cada sujeto lo interpreta de distinta manera. Por otro lado, la investigación cualitativa no toma en cuenta esto, ella se guía por construir un significado de acuerdo a la interpretación de la realidad de los individuos, pero en esta interpretación entran los valores de los personajes involucrados sin ser analizadas en el orden simbólico, sino en la intersubjetividad que es la imagen con que se representan los sujetos; no van más allá de esto, no tratan de dar cuenta de esa otro orden o mejor dicho estructura, que aunque inconsciente, da dirección al existir humano. Una cita de Aristi, Castañeda, Landesman y Remedi acerca de esto ayudara a entender mejor la diferencia entre la subjetividad psicoanalítica y la cualitativa: "Esta necesaria descentración del yo (entre función y símbolo) es imprescindible para poder interpretar situaciones de la llamada subjetividad y sus 'enganches' con las determinaciones que porta."²⁷

Después de diferenciar la subjetividad en el psicoanálisis y la metodología cualitativa, la cual tiene una subjetividad fundada en la razón de los sujetos, en su imagen y no una subjetividad fundada en el deseo; pasemos a revisar la entrevista a profundidad, ya que en base a esta herramienta se recogieron los datos en esta investigación.

²⁶ Aristi, et. al., p. 188.

1.2 La entrevista en profundidad

La entrevista es una de las herramientas más usadas para la recolección de datos en cualquier tipo de investigación; todo el mundo conoce su mecánica, el entrevistador elabora preguntas y se las plantea al entrevistado, quien las responde. La entrevista por lo general se utiliza para: a) obtener información de personas o grupos; b) dar y facilitar información; c) influir sobre ciertos aspectos del comportamiento de un individuo (ejercer un efecto terapéutico).

José Bleger, habla de entrevista psicológica la cual parece tener nexos con la entrevista en profundidad. Antes de ver este nexo, hay que establecer las características de la entrevista psicológica.

El ve a la entrevista psicológica como un instrumento fundamental del método clínico y como una técnica de investigación científica. Lo que él llama entrevista psicológica bien podría compararse con la entrevista en profundidad, pero en la entrevista psicológica, según él, se persiguen objetivos psicológicos, tales como la investigación, el diagnóstico y la terapia.

Dentro del mismo texto a parte de la entrevista psicológica señala otros dos tipos de entrevista: cerrada y abierta, las cuales no deben confundirse con la entrevista psicológica. En el primer tipo de entrevista las preguntas están estructuradas y no permiten que el entrevistado divague en sus respuestas y por lo general este tipo de entrevistas se basan en cuestionarios. En el segundo tipo (entrevista abierta) las preguntas son flexibles, no hay tema fijo a explorar, por lo que las preguntas se pueden hacer conforme a los puntos que se vayan tocando en el transcurso de la entrevista, para Bleger, esta flexibilidad va de acuerdo a la estructura particular del sujeto, además de permitir una indagación más amplia de la personalidad del sujeto.

²⁷ *Ibidem*, p. 162.

En cambio la entrevista psicológica en contraste con la de tipo cerrada y abierta: "intenta el estudio y la utilización del comportamiento total del sujeto en todo curso de la relación establecida con el técnico, durante el tiempo en que dicha relación se extienda"²⁸ y "no consiste en aplicar consignas, sino en investigar en la personalidad del entrevistado a la vez que en nuestras teorías y nuestros propios instrumentos de trabajo."²⁹

Algo importante a subrayar dentro de las entrevistas, y que menciona Bleger, es que hay que tomar en cuenta los fenómenos psicoanalíticos de transferencia y contratransferencia, algo que también Devereux señala, pero él da mayor importancia a la contratransferencia, ya que el análisis de la contratransferencia es científicamente más productivo al analizar la ansiedad que suscita la observación de todo comportamiento. Esto obliga a detenerme un momento y abrir un paréntesis para revisar superficialmente estos fenómenos y ver la influencia que tienen en las entrevistas.

Para Freud la transferencia es la base de todo tratamiento, el sujeto deposita en el analista ciertas representaciones psíquicas o mociones libidinales que se apartaron de la realidad objetiva durante su infancia, mociones o representaciones apartadas por la represión, por lo que se despliegan en la fantasía o vivencia actual y debido a esto el sujeto actuará frente al analista como si fuera la persona de su fantasía, es decir, deposita en él esas representaciones psíquicas que actualiza en la persona del analista sentimientos, actitudes y conductas, las repite una y otra vez. Aunque hay otra vertiente para entender la transferencia desde Freud; esta enunciada en el artículo *Tratamiento psíquico (tratamiento de alma)*. En este artículo Freud habla de las expectativas hacia el médico o la curación por parte del paciente, por medio de estas expectativas las fuerzas anímicas pueden provocar la contracción o curación de afecciones. "La expectativa confiada con la cual

²⁸ Bleger, J. (1985). *Temas de psicología*. Nueva Visión Argentina, p. 12.

²⁹ *ibidem*, p. 18.

contribuye al influjo inmediato de la medicina prescrita depende, por un lado, de cuán grande sea su afán de sanar; por el otro, de su fe en que está dando los pasos correctos en esa dirección, vale decir, de su respeto al arte médico en general y, además, del poder que atribuya a la persona de su médico, y aun de la simpatía puramente humana que el médico haya despertado en él."³⁰ Con que solo cambiemos expectativa por transferencia, la cita anterior daría cuenta de que al médico se le supone un saber que curara al enfermo, entonces la curación es un acto fundado en la transferencia.

Por otra parte la contratransferencia, de acuerdo con Devereux, es la "suma total de aquellas distorsiones en la percepción que el analista tiene de su paciente, y la reacción ante él que le hace responder como si fuera una imagen temprana y obrar en la situación analítica en función de sus necesidades inconscientes, deseos y fantasías, por lo general infantiles."³¹ Estos fenómenos psicoanalíticos ayudan a un mejor análisis de las entrevistas, pues dan cuenta de aquello que no está inscrito en el discurso, pero que sin embargo lo van conformando.

Bien, revisados someramente estos términos continuemos con la entrevista en profundidad, Taylor y Bogdam, al respecto nos dicen: "Por entrevista cualitativa en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras... el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no lo es un protocolo o formulario de entrevista."³²

³⁰ Freud, S. (1890) *Tratamiento psíquico (tratamiento del alma)*. Tomo 1, Obras Completas (1996), Argentina Amorrortu, 24 Tomos, p 123

³¹ Devereux, op cit. p.69.

³² Taylor y Bogdam, op. cit. p 101.

Estos autores proponen tres tipos de entrevista a profundidad: el primero es la historia de vida o autobiografía sociológica, el segundo se dirige al aprendizaje de acontecimientos y actitudes, que debido a su naturaleza no se pueden observar directamente, y el último tiene como fin proporcionar un cuadro amplio de una gama de escenario, situaciones o personas. Una última definición para terminar este apartado corresponde a Marta Rivas, citando a Sue Jones, la entrevista a profundidad "cumple su cometido como dispositivo de indagación, sólo en casos de entrevista no estructurada, cuyo tipo de exploración tiende, predominantemente, a abrir nuevas líneas de conocimiento."³³

La entrevista en profundidad, según Marta Rivas, se puede reconocer como una estrategia de intervención: "se desea insistir en que las entrevistas se identifiquen como dispositivos de intervención, al mismo tiempo que completan y constituyen parte de la estrategia metodológica general, crean efectos en el campo investigativo susceptibles y necesarios de ser analizados."³⁴ Habría que ver la conceptualización que tiene esta autora de intervención, porque aunque se sabe que la intervención es un modo investigación, no se persiguen los mismos objetivos que dentro de una investigación propiamente dicha.

Ahora bien, las características anteriormente enunciadas muestran que en las entrevistas lo más importante es el relato, mejor dicho, el discurso, que el significante fluya, que los significantes se articulen con otros significantes y se hagan discurso. Aquí entra el enfoque psicoanalítico de nueva cuenta al ser la orientación teórica que más privilegia el sinsentido del discurso, con su planteamiento del significante que en la producción de encadenamientos de significantes se produce un "plus" de sentido.

³³ Rivas, M. "La entrevista a profundidad: Un abordaje en el campo de la sexualidad". En: Szaez, C y Cesnez, S. (1996). *Para comprender la subjetividad Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*. Colegio de México, Centro de Estudios Demográficos y de Desarrollo Urbano. p. 211.

³⁴ *Ibidem*, p. 205.

Visto desde esta perspectiva, lo que el entrevistado cuenta o de lo que habla, y más en una entrevista donde se está frente a un *sujeto supuesto saber* (el entrevistador), no es cualquier cosa, sino los modos en que ha vivido como sujeto deseante, así parezca que su discurso sea insignificante, pero esta insignificancia está enredada con su verdad, con su deseo.

Dentro del psicoanálisis se sabe que los fenómenos inconscientes no se pueden vislumbrar sino bajo la forma de asociaciones entre representaciones de palabra (significantes), es decir, solo se puede vislumbrar en el discurso y más específicamente en los cortes de éste; la existencia del inconsciente es una existencia de lenguaje.

El lenguaje ha tenido gran importancia desde los primeros tiempos del psicoanálisis, Freud en *Tratamiento psíquico (tratamiento del alma)*, recalca la importancia que tiene las palabras para un tratamiento anímico, su poder ensalmador para eliminar estados patológicos, el hablar cura; hay que recordar como Anna O. bautizó al método de Breuer y Freud en la antesala del psicoanálisis "talking cure", cura por la palabra, o mejor dicho por el lenguaje. Citemos a Freud para aclarar esta idea: "Las palabras son, sin duda, los principales mediadores del influjo que un hombre pretende ejercer sobre los otros; las palabras son buenos medios para provocar alteraciones anímicas en aquel a quien van dirigidas y por eso ya no suena enigmático aseverar que el ensalmo de la palabra puede eliminar fenómenos patológicos, tanto más aquellos que, a su vez, tienen su raíz en estados anímicos."³⁵

Con el poder ensalmador de la palabra terminó este capítulo que no pretendió hacer un recuento profundo de la metodología cualitativa, tan solo sirvió para tratar de situarla teóricamente y ver su utilidad para la investigación que se llevó a cabo. Se trató de dar cuenta de la subjetividad en el Fracaso

³⁵ Freud, S (1890) *Tratamiento psíquico (tratamiento del alma)*. Tomo 1, Obras Completas (1996), Argentina Amorrotu, 24 Tomos, p 124

Escolar desde un enfoque psicoanalítico, lo que otras metodologías borran con sus procedimientos, al no tomar en cuenta la afectividad o el deseo del investigador y el investigado, "... una teoría del comportamiento que no pueda explicar *también* el comportamiento del observador en función de sí misma -lo que el psicoanálisis sí puede hacer- es segmentaria, inconsecuente y autodestructora."³⁵ El psicoanálisis sí puede -o trata de- explicar la reacción de ansiedad o mejor dicho la angustia, que tiene el investigador frente al fenómeno o sujeto que observa y escucha; esto lo hace a través del análisis de la contratransferencia; apalabrar lo que le causa a uno como investigador el estar observando a otro sujeto, el cómo nos enredamos y nos envuelve su discurso, y cómo esto distorsiona la forma en que lo escuchamos y/o observamos. Todo esto nos muestra la valiosa aportación del psicoanálisis a la investigación cualitativa; así pongo punto final a este capítulo.

³⁵ Devereux, op. cit. p 39

CAPITULO 2

FRACASO ESCOLAR

“Es probable que existen dificultades escolares de origen puramente pedagógico, de todas maneras, este síntoma recubre casi siempre otra cosa.”

Maud Mannoni.

El Fracaso Escolar es un tema de mucha preocupación para la pedagogía y la psicología. La inquietud por su estudio, la búsqueda de sus causas y sus posibles soluciones, se debe a que este problema “rompe con todo aquello que pareciera funcional en educación: métodos y técnicas, en ocasiones, muy bien diseñadas, herramientas didácticas a veces muy sofisticadas, profesores cada vez con más años de preparación, incremento en el presupuesto destinado a la educación, etc. Es por ello, que con frecuencia se piensa que: cuando un niño aprende es por que el método funciona; cuando no aprende es porque no estaba maduro, porque el medio social y familiar no contribuyen. Hay una falacia sistemática que consiste en atribuir los éxitos al método y los fracasos al niño.”¹

La falacia que hay en torno al Fracaso Escolar abre muchas interrogantes; si se debe a una mala técnica pedagógica o a que el niño no estaba preparado para el aprendizaje. De esto se deriva el gran problema para definirlo, si no se sabe cual es la falla que hay dentro del Fracaso Escolar, entonces uno se pregunta: ¿Será necesario definir el Fracaso Escolar? Si uno no sabe qué es lo que se juega en él, de quién es el fracaso o, a qué se debe. Aunque, para los fines de esta tesis es necesario definirlo, y no pretendo agotar este significante, tan sólo daré una significación más. Pero se verá que su polisemia es muy vasta. Sin embargo, influido un poco por el

¹ Campos, M. (1997) “Reflexiones sobre el fracaso escolar en una escuela primaria publica, desde un enfoque cualitativo”. Tesis de Maestría en Educación, Huixquilucan, Estado de México, Universidad Anahuac, p. 27

discurso psicoanalítico, quiero dejar esta pregunta en pie: ¿Es necesario definir el Fracaso Escolar?

Comencemos diferenciando el Fracaso Escolar de la deserción o abandono escolar, del que unos autores hablan, ya que estos términos pueden prestarse a confusión. La deserción o abandono escolar es “el fracaso para completar un determinado curso de acción o alcanzar una meta deseada, en pos de la cual el sujeto ingresó a una particular institución de educación superior.”² Desde el punto de vista del autor citado las deserciones son voluntarias y parecen originarse por una insuficiente integración personal con los ámbitos escolares. Mientras que “fracasar según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, es un suceso lastimoso, funesto, es un resultado adverso en una empresa o negocio.”³ Aunque en la definición de deserción escolar figura la palabra fracaso, se debe entender en el sentido estricto de su definición, es decir, como el resultado adverso en una empresa o negocio y veremos que en el significativo Fracaso Escolar adquiere otro sentido, sin embargo en la deserción algo del orden del fracaso está presente.

Con la definición de la Real Academia de la Lengua Española, se vislumbra que el fracaso es opuesto al éxito, lo cual implica un (pre)juicio de valor en la empresa o negocio en el que uno se encuentra y este juicio, como lo afirma Cordié, esta en función de un ideal impuesto por los padres o la escuela, lo que nos hace pensar ¿De quién es el fracaso?, ¿Del sujeto?, ¿De la familia? o ¿De la escuela? Si es que el fracaso debe recaer en un personaje.

Cordié opina que este ideal cobra cada vez más importancia en la vida de cualquier sujeto debido a la exigencia de éxito que la sociedad moderna impone por la creencia de que el éxito o el triunfar en la escuela puede asegurarle al

² Tinto, B. “Definir la deserción: una cuestión de perspectivas”. *Revista de la Educación Superior*, Vol. 18, No. 71, 1989, p. 37.

³ Velasco, J. y Pantoja, T. “ Culpa, fantasías infantiles y fracasos escolares”. *Revista Rompan Filas*, No. 28, 1997, p. 24

individuo una buena situación económica, lo que constituirá que él consuma bienes producidos por la industria capitalista en la que habita. Con esto se da una cuenta de porque es tan importante el éxito en la escuela. Así, en una sociedad que cada día exige más a sus sujetos el éxito, el Fracaso Escolar aparece como una patología en la que se revela el sujeto del discurso de nuestra época, es la patología de nuestra época tal y como lo afirma Cordié; no sólo es la exigencia de la sociedad la que engendra los problemas, sino también el sujeto que expresa su mal-estar en la cultura, en el lenguaje de esta época en la que el dinero, los bienes materiales y el éxito social son los valores predominantes.

El Fracaso Escolar no deja indiferente a nadie, a todos nos toca algo, pues hay quienes lo vivieron y lo superaron y les trae recuerdos no muy gratos; pero también hay quienes este Fracaso Escolar significó un fracaso en la vida y este no-éxito lo llevan como sombra en el transcurso de su existencia, viven el fracaso como una injusticia.

A tratar de definir, más que definirlo es una primera aproximación al Fracaso Escolar. Entiendo al Fracaso Escolar como el no aprobar cierta(s) materia(s), el repetir un semestre o un año escolar, que se vive como fracaso por no cumplir con las expectativas que los demás esperan del estudiante en su rendimiento académico. Es un fracaso impuesto en el sujeto por los demás (padres, maestros y sociedad), así el significante Fracaso Escolar no es el resultado tan funesto como se piensa, al ser un fracaso impuesto por los demás, estos son los que lo hacen vivir de manera funesta. Al tomar de esta forma el significante Fracaso Escolar, lo diferencio del abandono o deserción escolar. En el Fracaso Escolar se permanece dentro de la escuela cargando con los prejuicios de los demás y no se esta fuera de ella. Aquí de nuevo retorna la pregunta ¿De quien es el fracaso?

Si se observa que "el fracaso es una cuestión compleja cuyas causas son múltiples y diversas, unas vinculadas a la estructura propia del sujeto, otras son circunstanciales; el hecho de que se entrelacen y actúen las unas sobre las otras no facilita la comprensión del fenómeno."⁴ Ni ayuda a que se sepa verdaderamente de quien es el fracaso, por lo que no cometamos el mismo error y enjuicemos a quienes participan en el Fracaso Escolar y los culpemos por ello.

El Fracaso Escolar afecta al sujeto en dos terrenos como "son *la intimidad* y la *representación social* permite entrever la complejidad del problema y la diversidad de soluciones propuestas. Las medidas encaradas serán fundamentalmente exteriores al sujeto, puesto que el componente neurótico íntimo del fracaso escolar es, en general, ignorado o negado."⁵ Vemos que el significativo Fracaso Escolar no es fácil de entender o aprehender.

Pasemos ahora a revisar las causas del Fracaso Escolar desde distintas aproximaciones para un mejor entendimiento de este.

2.1 Diferentes aproximaciones

Dentro de la investigación del Fracaso Escolar hay diferentes posturas y aproximaciones que lo explican, éstas enumeran una serie de causas cuyo origen tiene mucho que ver con la especialidad bajo la cual trabajan. Existen autores que lo han abordado a partir de problemas de aprendizaje, otros como el resultado de aspectos emocionales y afectivos, o bien en relación a problemas de tipo socioeconómico (desnutrición, desintegración familiar, pobreza, etc.). De acuerdo con esto Campos⁶ hace una lista de las posturas desde las cuales se ha abordado el Fracaso Escolar, las cuales parten de: a) La necesidad de amor y del propio valor que todo sujeto tiene. b) La incoherencia entre la estructura

⁴ Cordié, A. (1994). *Los retrasados no existen Psicoanálisis de niños con fracaso escolar* Nueva Visión Argentina, p. 9 .

⁵ *Ibidem*, p. 44.

⁶ Campos, op. cit.

escolar y la estructura de los mecanismos de evaluación. c) La contradicción entre la cultura escolar y la cultura popular. d) Las situaciones económicas y sociales que rodean a los sujetos.

Cualquiera que sea la aproximación que intente dar cuenta del Fracaso Escolar es importante resaltar que este fracasar en la escuela no es necesariamente un fracaso en la vida, aunque este fracaso en la escuela puede tener consecuencias en toda la vida futura del sujeto. Los padres y el sujeto viven este Fracaso Escolar como algo funesto; para Velasco y Pantoja⁷, el Fracaso Escolar trae consigo culpa: se culpa al sujeto por su fracaso, a los maestros por que no saben enseñar, a los padres por no atender suficientemente al niño, a su compañero por distraerlo o a la novia por quitarle el tiempo. Culpa que no se amolda en ningún sitio o personaje, que va de un lugar a otro dejando sus huellas en quienes la toman, viviendo su incomodidad. Ellos proponen siguiendo la tesis de que si el sujeto se asume como culpable, lo es, así que hay que buscar el origen de esa culpa

Siguiendo la idea anterior, cabe resaltar que no se debe dejar que el sujeto que se ha etiquetado con el Fracaso Escolar cargue con la culpa para siempre, hay que analizarla, pues si esto sucede lo hará inseguro y el fracaso no solo será escolar, sino en toda la vida. El destino de quien haga suya la culpa es el fracasar en la vida, la imposibilidad de hacer algo bien por la inseguridad que genera la culpa.

Velasco y Pantoja mencionan que este fracaso es la consecuencia de una falta de energía psíquica en el trabajo académico, no hay afecto por los textos de estudio o las clases (no se libidinisan), la energía psíquica se encuentra trabajando en la elaboración de fantasías, las cuales pueden ser de dos tipos: agresivas y sexuales, al igual que la pulsión. Fantasías que interfieren en el

⁷ Velasco, J. y Pantoja, T. "Culpa, fantasías infantiles y fracasos escolares" Revista Rompan Filas, No. 28, 1997.

desenvolvimiento académico del sujeto, pues en ellas se gasta la energía psíquica en vez de estar en lo académico. Así, ellos proponen que se tomen en cuenta estas fantasías para el abordaje del Fracaso Escolar siguiendo lo que ellos llaman el pensamiento freudiano. Sin embargo hay que puntualizar que esta forma de ver el Fracaso Escolar no se considera como psicoanalítica porque no sitúan al Fracaso Escolar como síntoma. no es referido como un conflicto entre las instancia psíquicas, aunque en la fantasía se juega algo del orden del deseo, por medio de la fantasía se intenta aproximarse al deseo.

La siguiente aproximación del Fracaso Escolar se puede situar en la perspectiva fenomenológica, la cual trata de buscar en el entorno del estudiante las causas de su fracaso en la escuela. Lurkart⁸, dice que se debe otorgar al Fracaso Escolar su significado real, el de un fenómeno social que tiene muchas causas. Cordié cuando habla de la aproximación fenomenológica, dice que nunca hay una sola causa en el Fracaso Escolar, que siempre existe una conjunción de varias que al actuar unas sobre otras interfieren. "El fracaso escolar tiene de particular que toca operaciones intelectuales en apariencia alejados de toda carga afectiva, el sufrimiento y la angustia no son nunca evidentes, por lo menos en el primer momento."⁹

Para Avanzini, "se considera como fracasado al alumno cuyas notas son generalmente inferiores a la media y que se sitúa al final de la clasificación."¹⁰ Estas malas notas son consideradas así por los maestros y familiares, más no por los niños, aquí de nuevo hace su aparición el valor del ideal antes mencionado, ya que si los familiares sienten indiferencia por los resultados académicos del niño el fracaso no puede resultar penoso y no se llamaría fracaso. Es decir su ideal no es que el sujeto obtenga buenas notas, su ideal se encuentra en otro lado, tal vez que el sujeto se case y tenga hijos o cualquier otro.

⁸ Lurkart, L. (1997). *El fracaso y el desinterés escolar*. Gedisa, Barcelona.

⁹ Cordié, op. cit. p. 55.

¹⁰ Avanzini, G. (1994). *El fracaso escolar* Herder, Barcelona, p 19.

Para este mismo autor el repetir un año o grado escolar no es signo de fracaso, por el contrario puede servir para prevenirlo, pues según él, para hablar de Fracaso Escolar debe haber una regularidad en las malas notas, las cuales están basadas en un ideal impuesto por los padres. Algo importante que hay que recalcar y que Avanzini señala dentro de este mismo contexto, es que el aprobar no es sinónimo de éxito en la escuela, el éxito tiene que ver con la ideología (ideales), la forma de pensar o metas de los padres

Hay casos en los que el fracaso es causado por lo que él llama "falta de inteligencia", el estar "desprovisto" o "poco dotado de intuición", así el niño es capaz de aprender o memorizar unas reglas, pero no sabe aplicarlas. También el niño "poco dotado" tiene dificultad para articular su lenguaje y expresarse, que se manifiesta en su incapacidad por construir frases y su vocabulario bastante limitado. Pero habría que preguntarle al autor: ¿Qué sería el estar dotado de inteligencia?, ¿Cómo se valora la inteligencia dentro del contexto escolar?

Otro factor mencionado por este autor es la pereza; aquellos niños que no tienen "falta de inteligencia" y sus maestros saben que él puede dar más, a este niño se le etiqueta como "perezoso". Etiqueta que es un significante con un peso enorme y marcador. La etiqueta pereza deja caer en el niño toda la culpa por su fracaso y no ya en los padres. en cambio cuando el fracaso se debe a "falta de inteligencia" la culpa recae en los padres ya que ellos piensan que por algo que ellos hicieron mal su hijo no es inteligente. Pero Avanzini hace una pregunta al respecto ¿La pereza explica el fracaso? ¿Es la pereza la causa del fracaso? "Muchas personas se vuelven perezosas a causa de sus fracasos, no es que fracasen porque son perezosos. Contrariamente a lo que por lo común se cree, la pereza no es la causa del fracaso sino su efecto; no es porque un niño sea perezoso por naturaleza por lo que no se adapta a la vida escolar, sino que, debido a que, por una razón cualquiera, no se adapta a la vida escolar, se vuelve perezoso."¹¹ Esta falta de adaptación ¿a qué se deberá? A la demanda

¹¹ Ibidem, p. 46.

aplastante que le hacen los otros para que aprenda y torna al sujeto perezoso como una defensa contra esto.

Avanzini enumera otros factores: Nivel cultural de los padres; de acuerdo a este los padres exigirán al niño cierto rendimiento escolar y lo valoraran. El nivel cultural va muy ligado con el medio socio-cultural, entre mayor sean estos niveles se le exigirá más y se vivirá más terriblemente el fracaso. Esta es la idea en el común de las personas; puede suceder que aunque los padres tengan un nivel cultural alto no exijan buenas calificaciones sus hijos, y por el contrario puede haber padres con un nivel cultural bajo que exijan un alto rendimiento escolar a sus hijos. Cualquiera que sea el nivel cultural el Fracaso Escolar se puede vivir como algo funesto o como algo que pasa desapercibido.

El último punto que nos señala es la desunión familiar o la separación de los padres, la cual también influye en el fracaso de un niño, esto le provoca al niño una sensación de inseguridad y el temor de una frustración, el niño no pone atención a la escuela, su atención esta centrada en lo que sucede entre sus familiares.

Por último revisemos el Fracaso Escolar desde el discurso conductista; aunque en este discurso parece no figurar dentro de su vocabulario el término Fracaso Escolar, este se puede equiparar con el término problemas específicos de aprendizaje, digo esto porque en mi formación dentro de esta institución universitaria -cuyo enfoque es conductista- tuve la oportunidad en la práctica clínica de educación especial de atender a este tipo de niños. Con lo revisado en esa materia pude encontrar que estos términos se equiparan. También argumento que la demanda que hacían los padres a los terapeutas en esta práctica, era que el niño no cumplía con las expectativas, en algunas ocasiones de los padres, pero la mayoría de las veces de la institución escolar, por lo que se veía al niño como fracasado escolarmente. Esto último remite de nuevo a la pregunta ¿De quién es el fracaso? Se dará respuesta a esto cuando revisemos

el Fracaso Escolar desde el discurso psicoanalítico. Bien, pasemos a revisar algunas definiciones de los problemas específicos de aprendizaje para ver porque se pueden equiparar estas definiciones.

Para Myers y Hamill, "los niños con dificultades especiales en aprendizaje muestran alguna perturbación en uno o más de los procesos psicológicos fundamentales relacionados con el entendimiento, empleo del lenguaje, hablado o escrito. Esas alteraciones pueden aparecer como anomalías al escuchar, pensar, hablar, leer, escribir, o en aritmética. Se trata de condiciones que se han definido como impedimentos de tipo perceptual, lesiones cerebrales, disfunción cerebral mínima, dislexia, afasia, etc."¹² Es notorio como en este discurso se ve al individuo (sujeto) como un objeto, se habla por él, incluso podríamos decir que dentro de este discurso el sujeto es responsable de su fracaso ya que este se debe a problemas biológicos o psicológicos, todo se basa en lo que se ve, ¿pero acaso el sujeto es todo lo que se ve? No, hay algo más allá que no se puede ver o aprehender. Esta definición, bastante influenciada por el discurso médico, menciona que los factores que provocan fracaso son en su mayoría lesiones o fallas de tipo cerebral, causas que se pueden observar claramente por los signos o características del sujeto.

Pasemos a otra definición, esta vez de un profesor de esta institución universitaria. Romano, nos dice que "todos aquellos niños que presentan dificultades particulares en una área de desarrollo, la académica, que se caracteriza por las alteraciones en el proceso de adquisición y/o mantenimiento de repertorios académicos básicos, tales como la lecto-escritura o las habilidades aritméticas elementales, la presencia de este tipo de problemas se manifiesta como una forma de retraso escolar del alumno, en comparación al desarrollo regular que muestran otros niños en condiciones similares de enseñanza-aprendizaje. Estas dificultades pueden estar asociadas a la

¹² Myers, P y Hamill, D. (1982). *Métodos para educar niños con dificultades en el aprendizaje*. Limusa México, p. 18

presencia de problemas en otras áreas del desarrollo como el lenguaje, la socialización y la conducta motora; además funcionalmente se relacionan interactivamente, a diferentes factores del ambiente escolar y familiar, así como a factores generados por el individuo."¹³ Cabe recalcar y diferenciar que las dificultades en el aprendizaje no es la consecuencia del Fracaso Escolar, ya que este autor considera que las dificultades en el aprendizaje escolar son la causa del Fracaso Escolar. Esto hace notar que dentro del discurso conductista no figura este término, sino que es la consecuencia de las dificultades en el aprendizaje.

Con respecto a esta última definición, diré que no es tan agresiva como la anterior al no rebajar al sujeto tan sólo a un ser biológico. En esta última definición los problemas en el aprendizaje son causados por no contar con los repertorios o habilidades necesarias, aunque no se dejan de lado los problemas biológicos. Sin embargo hay que resaltar que al final de la definición sobresale una causa de las dificultades del aprendizaje, esta es: factores generados por el individuo, lo que permite pensar el problema de las dificultades en el aprendizaje más allá de los factores enumerados por el autor. Esto fue lo que en una ocasión hice notar en un escrito académico (glosa), pues debido a mi experiencia al interactuar con este tipo de sujetos en la práctica clínica, mencioné que las dificultades en el aprendizaje se deberían pensar o trabajar desde los problemas emocionales del sujeto, lo que llama Saad¹⁴, hacer una mirada subjetiva de las dificultades en el aprendizaje, línea en la que se sitúa esta tesis. Con esto se da pie para revisar desde el otro lado de la moneda al Fracaso Escolar.

¹³ Citado en: González, A. (1995) "Propuesta de un material didáctico para enseñar los principios de relación a niños con problemas de aprendizaje" Tesis de Licenciatura, UNAM, Campus Iztacala, p. 84

¹⁴ Saad, S. (1998) "Una aproximación al sujeto en el campo de las dificultades de aprendizaje: estudio de casos" Tesis de Maestría en Psicología Clínica, México, UNAM, Facultad de Psicología

2.2 El Fracaso Escolar: Un intento de lectura psicoanalítica

El Fracaso Escolar dentro del discurso psicoanalítico se puede situar como un síntoma, y como todo síntoma quiere decir algo; es un enigma nos dice Lacan, recubre otra cosa, la cual hay que encontrar o des-cifrar en el discurso del sujeto.

Es a la vez un significante que marca al sujeto, que lo devalúa y por lo tanto le acarrea problemas en la imagen de sí mismo. Así, vemos que, "el síntoma del descenso en el nivel escolar, es de hecho, el grito de alarma de un adolescente que pide ayuda."¹⁵ Es un grito de alarma del sujeto al cual se le obliga a aprender. El Fracaso Escolar es una revelación del sujeto que da cuenta de los diferentes estratos de su constitución; hay "una dimensión específica que no se encuentra en otras estructuras neuróticas; es la herida narcisística de un ser desprestigiado a sus ojos de los otros."¹⁶

Para Reyes,¹⁷ el Fracaso Escolar se puede ubicar tanto en un plano extrasujeto, es decir desde la perspectiva fenomenológica, como intrasujeto, o lo que es lo mismo, situarlo dentro de la estructuración de la personalidad, ubicarlo como un síntoma. Para este autor en el Fracaso Escolar se muestra una confluencia de deseos, los cuales vienen de los padres o maestros, deseos que obligan al sujeto a aprender. Cordié, afirma que para que alguien aprenda es necesario que lo desee, pero nada ni nadie puede obligar al sujeto a desear a aprender, ni sus padres, los cuales ven en el éxito escolar un objeto de satisfacción, "el niño no aporta el conflicto amor-odio, lo encuentra en los padres que le piden amor por deber."¹⁸ Al igual los maestros ven en el éxito del

¹⁵ Mannoni, M. (1981) *La primera entrevista con el psicoanalista* Gedisa, Barcelona, p. 98.

¹⁶ Cordié, op. cit., p. 44.

¹⁷ Reyes, R. (1994) "El fracaso escolar como síntoma neurótico". Tesis de Licenciatura, México, UNAM, Facultad de Psicología.

¹⁸ Mannoni, M. (1984). *La educación imposible*. Siglo XXI México, p. 21.

estudiante su objeto de satisfacción, pues en base del éxito de sus educandos está la base de su propio éxito como maestro. Los sujetos pueden por un momento cargar con todas estas expectativas, con este aglomerado de deseos, "pero, tarde o temprano, solo frente a una hoja en blanco o a una tarea a realizar, se verá confrontado con su propio deseo"¹⁹ y se refugiará en el síntoma.

Muy apropiadamente Cordié llama al Fracaso Escolar anorexia mental, pues del mismo modo que el anoréxico no come nada por estar sepultado su deseo por los deseos de los otros, el sujeto que presenta anorexia mental hará todo lo posible por no aprender, como una forma de revelación ante la demanda aplastante del Otro.²⁰

En esta confluencia de deseo siempre hay una contradicción entre las aspiraciones y deseos del sujeto y el deseo de los otros (padres, maestros y sociedad). Hay que recordar que el deseo se articula por una falta y no por una imposición de los demás, no se impone, es una falta de ser debido a la entrada al orden de la cultura, a sus leyes, que nos hacen renunciar al objeto de las satisfacciones primarias que nos colmó. El deseo es la falta de ser donde la satisfacción no sobreviene y la necesidad de buscar algo que nos satisfaga perdura por siempre, por lo que el sujeto está atravesado y existe por el deseo, lo que nos hace ver que el Fracaso Escolar se puede ubicar como una fractura en la estructura de ese deseo, lo que da lugar a la formación del síntoma para simbolizar esas fracturas.

Desde la lógica del deseo lo que entra en juego es el papel del narcisismo, en el cual se juega el ideal dentro de la familia, un ideal dictado por los valores de ésta; recordemos que el sujeto también se constituye al conformarse y/u oponerse a ellos, construye su yo identificándose con los

¹⁹ Cordié, op. cit., p 28.

²⁰ El *Otro* es una categoría lacaniana, que es el campo del lenguaje, y a diferencia del *otro* que es un contrincante que funciona en la lógica imaginaria (el semejante), el *Otro* funciona en la lógica formal de la estructura y aparece como el lugar donde se afirma la verdad (el inconsciente).

personajes que le dictan esos valores, por lo que si éstos lo aplastan habrá un conflicto haciendo que el sujeto forme un síntoma o una inhibición.

Bien, estas son las aproximaciones que ven en el Fracaso Escolar un síntoma Mannoni²¹ nos señala que hay dos tipos de síntoma que tiene que ver con el Fracaso Escolar. En el primero el síntoma tiene un valor de mensaje, mensaje que envía el sujeto para que se le escuche, el significante sustituido pide tener existencia en palabras, es un síntoma en el sentido psicoanalítico. En este tipo de síntoma si se intenta reeducar en lugar de escuchar el mensaje, se puede agravar el estado del sujeto al incrustar otra demanda más en el conglomerado de demandas que pesan sobre él. El otro tipo de síntoma que Mannoni menciona es el que no tiene valor de mensaje, en este la reeducación puede tener éxito al no ser un llamado del sujeto para que se le escuche. Pero ¿Cómo diferenciar estos dos síntomas? A través de recuperar el discurso del sujeto y aprehender el mensaje.

Por otro lado, para Saad, el síntoma en el ámbito del Fracaso Escolar se puede formular en dos sentidos: "1) síntoma de la escuela, en tanto que surge de una falla en el saber educativo que es producido por las técnicas de individualización y regulación social, desde el que se opera con exclusión de las categorías de sujeto y subjetividad" -al no escuchar al sujeto lo calla y le impone su discurso, esta es la falla educativa, intentar suturar el agujero de donde sale el habla-. "2) síntoma del sujeto en sentido psicoanalítico, en tanto que objetiva al sujeto definido por los avatares del lazo social constituyente del deseo, es decir, del discurso sobre el que se edifica todo proceso de constitución subjetiva."²²

También el Fracaso Escolar, siguiendo a Cordié, se puede pensar como inhibición de la pulsión epistémica, "... la inhibición es provocada por el conflicto

²¹ Mannoni, M. (1981) *La primera entrevista con el psicoanalista* Gedisa, Barcelona.

²² Saad, op cit p. 89.

inconsciente. El conflicto puede referirse a las instancias del yo... encontramos siempre la inhibición vinculada con una pulsión... El deseo de saber, que Freud llega a considerar como una pulsión, está entonces inhibido, golpeado por la interdicción cuando el conocimiento amenaza el equilibrio del sujeto.”²³

Según Cordié lo que entra en juego en el Fracaso Escolar como inhibición es que “el sujeto revela algo de su verdad a través de un no de rechazo, no es más el no encerrado en el discurso, es un acto: la suspensión del pensamiento es un acto del mismo tipo que la suspensión del hacer... En la inhibición intelectual, hay una suspensión; ‘no puedo comprender’, dice el sujeto; la repetición de esta suspensión es lo que constituye el síntoma. El psicoanálisis permite que este acto sea retomado en los desfiladeros del significante y que algo del goce que deriva de él pueda convertirse en movilizable.”²⁴

Estas aproximaciones han creado la necesidad de ampliar las nociones de síntoma e inhibición, para situar al Fracaso Escolar, ya sea como un síntoma o una inhibición.

2.1.1 El Fracaso Escolar: ¿Síntoma o Inhibición?

Por qué hablar de síntoma e inhibición; si el Fracaso Escolar se entiende como un fenómeno neurótico debe insertarse en algunos de esos conceptos. Esto por un lado, por el otro la tesis de Cordié sobre el Fracaso Escolar como inhibición y las tesis de Mannoni y Saad como síntoma han abierto la interrogante de deslindar los conceptos síntoma e inhibición para poder dar cuenta del Fracaso Escolar como fenómeno neurótico.

²³ Cordié, op. cit., p. 168

²⁴ Ibidem, p. 205 – 206.

El síntoma y la inhibición, dice Freud, son los dos términos patológicos que se diferencian en la terminología psicoanalítica, pero no se presta mucha atención a la diferencia entre ellos.

¿Qué es el síntoma y qué es la inhibición? "No han crecido los dos en el mismo suelo. <<Inhibición>> tiene un nexo particular con la función y no necesariamente designa algo patológico. se puede dar ese nombre a una limitación normal de una función. En cambio, <<síntoma>> equivale a indicio de un proceso patológico. Entonces, también una inhibición puede ser un síntoma. La terminología procede, pues, del siguiente modo: habla de inhibición donde está presente una simple rebaja de la función, y de síntoma, donde se trata de una desacostumbrada variación de ella o de una nueva operación. En muchos casos parece librado al albedrío que se prefiera destacar el aspecto positivo o el negativo del proceso patológico, designar su resultado como síntoma o como inhibición. Nada de esto es muy interesante, en verdad, y nuestro planteo inicial del problema demuestra ser poco fecundo."²⁵

Habrá que revisar más detalladamente a la inhibición. Al ser una limitación funcional del yo se manifiesta en sus funciones las cuales son: a) la función sexual, que es una impotencia psíquica para iniciar o terminar el acto sexual; b) la alimentación, el sujeto siente displacer frente al alimento, c) la locomoción, que se presenta en una flojera o displacer en la marcha; y d) trabajo profesional, donde hay una torpeza en la ejecución o manifestaciones reactivas en fatiga, se disminuye el placer. En esta última exteriorización podríamos situar al Fracaso Escolar si este se mostrara como una torpeza en la ejecución.

Dentro de la primera función, Freud resalta un nexo muy particular entre la angustia y la inhibición, pues muchas inhibiciones neuróticas son a causa de la angustia que engendran ciertas actividades. También se pueden localizar

²⁵ Freud, S. (1926) *Inhibición, síntoma y angustia*. En *Obras Completas Tomo 20*, Amorrortu, Argentina, p. 83

otros dos nexos de la inhibición, uno es con la significación sexual y otro con el superyó, lo que confirma la afirmación de Freud, al ser la inhibición una limitación funcional del yo puede tener muchas causas. Ahora a analizar el nexo inhibición - significación sexual; es una inhibición de un órgano que se ha hipererotizado y a causa de ello no puede funcionar de manera adecuada, recordemos a la paciente de Freud (Elizabeth von R.) cuando su padre recuesta su cabeza sobre la pierna de está, como se le paraliza la pierna, se inhibe su función. Freud precisa que en este tipo de inhibición el yo renuncia a su ejecución normal para no verse y evitar un conflicto con el ello. En el último nexo (inhibición - superyó) el yo del sujeto renuncia a realizar ciertas actividades porque irían en contra de los mandatos del superyó, esta inhibición no es otra cosa que una autopunición. El miedo al castigo del superyó paraliza al sujeto, entonces esta inhibición se produce a fin de evitar un conflicto entre el yo y el superyó.

Es curioso que en estos tres nexos pueden ubicarse perfectamente la fobia, la histeria y la obsesión. En la fobia se inhibe la función por angustia al objeto fóbigeno, en la histeria se paraliza o se inhibe una parte del cuerpo por una hipererotización, y en la obsesión el superyó prohíbe realizar ciertas actividades al sujeto.

Siguiendo con este intento, la lectura del primer apartado de *Inhibición, síntoma y angustia* deja el sabor de que la inhibición no es tan patológica como parece, al no ser la única causa por la cual la función se puede perturbar. Los procedimientos para perturbar la función son. "1) el mero extrañamiento de la libido, que parece producir a lo sumo lo que llamamos una inhibición pura; 2) el menoscabo en la ejecución de la función; 3) su obstaculización mediante condiciones particulares, y su modificación por desvío hacia otras metas; 4) su prevención por medidas de aseguramiento; 5) su interrupción mediante un desarrollo de angustia toda vez que no se pudo impedir su planteo, por último, 6)

una reacción con posterioridad que protesta contra ella y quiere deshacer lo acontecido cuando la función se ejecutó a pesar de todo."²⁶

Pero hay algo que caracteriza a la inhibición, si el yo empobrece su energía disponible se ve obligado a limitar su gasto energético en ciertas funciones. Continuando con esta tesis energética, en qué gasta tanta energía el yo, pienso que en reprimir la pulsión que aflora a la consciencia; represión que da pie a la formación del síntoma, entonces la inhibición es una consecuencia del síntoma, mejor no hay que adelantar nada y hay que dejar que Freud guíe: "Acerca de las inhibiciones, podemos decir entonces, a modo de conclusión, que son limitaciones de las funciones yoicas, sea por precaución o a consecuencia de un empobrecimiento de energía. Ahora es fácil discernir la diferencia entre la inhibición y el síntoma. Este último ya no puede describirse como un proceso que suceda dentro del yo o que le suceda al yo."²⁷

Para Safouan, al igual que Freud, la inhibición tiene que ver con la motilidad "el yo inhibe la pulsión porque su realización suscitaría un displacer al yo."²⁸ Este psicoanalista lacaniano no cambia en nada la tesis de Freud acerca de la inhibición.

La inhibición se encuentra anudada al síntoma, se inhibe la motilidad a consecuencia de un síntoma. En el caso del Fracaso Escolar la pulsión epistemofílica se inhibe. Inhibición que es consecuencia de las demandas de los otros; esto ocurre en los niños donde los padres y cuerpo educativo demandan al niño aprender, pero ¿qué sucederá en los adultos? Es decir, en aquellos que están cursando nivel licenciatura ¿La inhibición irá ligada al síntoma? o ¿Será una inhibición para evitar un desequilibrio del sujeto? Inhibición que Freud señala es causada por: a) evitar el conflicto con el ello, b) el autocastigo y c) la patología del duelo. A partir de estas tres causas se podría pensar el Fracaso

²⁶ *Ibidem*, p. 84.

²⁷ *Ibidem*, p. 86.

²⁸ Safouan, M. (1988) *Angustia, inhibición, síntoma* Nueva Visión, Buenos Aires, p. 48.

Escolar desde el pensamiento freudiano. Ya que en estos renglones se habló de síntoma, analicémoslo.

El síntoma afecta al sujeto en su totalidad no sólo a la motilidad, es una formación de compromiso entre el yo y el ello, un proceso substitutivo de la pulsión.

Pero que pasa con el síntoma. "El síntoma es un bien del sujeto y bien para el sujeto. Solo se constituye porque no había manera de que el sujeto sobreviviese frente a una representación insoportable. El síntoma es una salida de salud, momentánea, precaria, pero la única que puede garantizar cierto orden del sujeto. Aun en el psicótico, el síntoma, o alucinación, o delirio, o depresión, le garantiza el equilibrio lábil."²⁸

Para Freud "el síntoma es indicio y sustituto de una satisfacción pulsional interceptada, es un resultado del proceso represivo. La represión parte del yo, quien, eventualmente por encargo del superyó, no quiere acatar una investidura pulsional incitada en el ello. Mediante la represión, el yo consigue coartar el devenir conciente de la representación que era la portadora de la moción desagradable. El análisis demuestra a menudo que este se ha conservado como formación inconciente."³⁰ El síntoma es señal porque indica una cosa y es sustituto de una pulsión, a través del síntoma la pulsión reprimida tiene acceso a la consciencia.

En la definición de síntoma de Freud hay tres palabras a subrayar; el síntoma es un sustituto de la pulsión, esto obliga a decir que el síntoma en vez de ser un terrible mal es un bien para el sujeto, la pulsión encuentra satisfacción en el síntoma, el síntoma es un sufrimiento gozoso. Otra palabra clave es represión, la cual dice Freud equivale a un intento de huida, en donde el yo

²⁸ Duval Checchinato, introducción al libro de Safouan, op. cit., p. 22.

³⁰ Freud, S. (1926). Op. cit. 87.

desaloja de la investidura al representante de la pulsión, esta representación se aloja en el inconsciente y la energía se utiliza para el desprendimiento de displacer. La última palabra es formación inconsciente, al igual que el sueño el síntoma es una formación del inconsciente. Esto me permite formular la siguiente ecuación: Pulsión . Represión . Sustituto (síntoma).

Pero continuemos con Freud para observar lo que opina al respecto: "a pesar de la represión, la moción pulsional ha encontrado, por cierto, un sustituto, pero harto mutilado, desplazado {descentrado}, inhibido. Ya no es reconocible como satisfacción. Y si ese sustituto llega a consumarse, no se produce ninguna sensación de placer, en cambio de ello, tal consumación ha cobrado el carácter de la compulsión. Pero en esta degradación a síntoma del decurso de la satisfacción, la represión demuestra su poder en otro punto. El proceso sustitutivo es mantenido lejos, en todo lo posible, de su descarga por la motilidad, y si esto no se logra, se ve forzado a agotarse en la alteración del cuerpo propio y no se le tiene permitido desbordar sobre el mundo exterior; le está prohibido trasponerse en acción. Lo comprendemos. En la represión el yo trabaja bajo la influencia de la realidad externa, y por eso segrega de ella al resultado del proceso sustitutivo."³¹

Realmente habrá que decir que la represión no tiene tanto poder, por algo hay síntoma, la represión es siempre fallida, el síntoma es muestra de esa falla, aun en él la represión sigue actuando para evitar que la pulsión siga emergiendo; "al primer acto de la represión sigue un epílogo escénico prolongado, o que no se termina nunca, la lucha contra la moción pulsional encuentra su continuación en la lucha contra el síntoma."³² Hay que resaltar que la represión es puesta en marcha por la angustia a la castración, la castración es la que crea a la represión. Aquí habría que interrogar a Freud sobre la función de la represión. ¿Qué reprime la represión? Realmente su función es quitar "la

³¹ *Ibidem*, pp. 90 - 91.

³² *Ibidem*, p. 94.

investidura (preconciente) de la agencia representante de la pulsión que es preciso reprimir (desalojar), y la emplea para el desprendimiento de displacer (angustia)."³³ Siguiendo el texto de *Inhibición, síntoma y angustia*, Freud apunta dos actividades del yo en la formación de síntoma, actividades que están subrogadas a la represión, estas actividades son: Anular lo acontecido, desaparecer el acontecimiento y el aislamiento del sujeto, que no acontezca nada. Bien, el acontecimiento que se anula por excelencia es la diferencia entre los sexos, y en particular la percepción o vivencia de la madre como no poseedora de un pene, castrada. De este acontecimiento se desprende el aislamiento, que no acontezca nada que evoque esa percepción. Realmente la represión es quitar la investidura a la representación de la pulsión, o es la represión a la castración y a todo lo que la evoque; no por algo Freud dice que el punto de arranque de todo síntoma y la entrada en acción de la represión es la destrucción del complejo de Edipo, destrucción que se origina por la castración.

Ahora veamos el vuelco lacaniano del síntoma. "El síntoma es siempre simbólico: es el resultado de la 'moción pulsional interceptada por la represión'. Pero al mismo tiempo es también la tentativa de 'solución de un conflicto', de una 'reconciliación'."³⁴

El síntoma es una metáfora³⁵, "puede leerse, porque está inscrito en un proceso de escritura: en cuanto formación particular de lo inconsciente, no es una significación, sino su relación con una estructura significante que lo determina."³⁶ Como metáfora, el síntoma es una transposición de significantes y al ser un producto del inconsciente está regido por sus procesos. -metáfora y metonimia- de los cuales resulta siempre una significación que puede leerse por estar articulada por significantes que forman una escritura. Para Safouan el síntoma es la falta de un simbólico para atar lo real e imaginario.

³³ *Ibidem*, p. 88.

³⁴ Checchinato, op. cit., p. 11.

³⁵ Lacan equipara a la metáfora con la condensación freudiana, y a la metonimia con el desplazamiento

³⁶ Checchinato, op. cit., p 21.

En el síntoma, en cuanto metáfora, no se sabe cual es el significante sustituido, además guarda un silencio, un silencio de significantes que no pueden tener existencia en palabras, significantes que por lo tanto se fijan a un síntoma y hablan a través de él.

Para diferenciar los términos de síntoma e inhibición hay que partir de la angustia³⁷, tal y como Safouan lo hace.

Si la angustia se significa, es decir, se hace representar por un significante, por medio de la pulsión y se contrapone en la cadena significativa se forma un síntoma. ¿Por qué se significa? Por que un significante actual (o una vivencia actual) que representa a la pulsión genera mucha angustia y se contrapone a otro significante antiguo, se puede decir que se contrapone a un recuerdo olvidado, reprimido (pero no destruido) para evitar que la pulsión se realice, mejor la articula en la cadena significativa, significándose en un síntoma, es el efecto de una represión. Esto quiere decir que al síntoma se le hace hablar a través del cuerpo. Por el otro lado si la angustia se dirige hacia la motilidad sin mediarse antes en la cadena significativa, se le inhibe, lo que origina una inhibición motora que actúa en el cuerpo, es decir, en la inhibición la represión no actúa al no tratar de articular a la pulsión en la cadena significativa, en la inhibición solo se inhibe a la pulsión, no se reprime. Para aclarar las cosas recurramos a Freud, y recalquemos que la inhibición es una limitación funcional del yo y se diferencia del síntoma en que este último no se produce en el yo. El síntoma, como el sueño, es el cumplimiento de un deseo.

Esto hace darnos cuenta de que la represión es la articuladora del síntoma, y en la inhibición no hay mediación entre la angustia y el cuerpo, lo único que se puede hacer es inhibir la parte del cuerpo que se vería afectada por

³⁷ La angustia es el motor de estos procesos; la angustia en Freud esta relacionada con la pérdida o separación del objeto (castración) y su génesis esta en el afecto que se origina en el nacimiento. Para Lacan –en palabras de Safouan– es la sensación del deseo del Otro, por eso “lo que el neurótico rechaza es su angustia” (p 50), y frente a la angustia no hay defensa, nada se puede.

ese dis-placer. Con esto se observa que la inhibición y el síntoma pueden ir ligados, mejor dicho la inhibición puede ser la consecuencia del síntoma. Por ejemplo en el síntoma histérico se inhibe la función de un órgano.

Después de revisar los conceptos de síntoma e inhibición, en donde catalogar al Fracaso Escolar, si la inhibición es una consecuencia del síntoma como lo mostraron los tres nexos (Inhibición - angustia, inhibición -- hipererotización y inhibición - superyó). Tanto la angustia, la hipererotización y el superyó son característicos de los síntomas fóbicos, histéricos y obsesivos. Si también el síntoma es sustituto de la pulsión.

Habría que poner más atención a lo que Lacan dice con respecto a Juanito³⁸, en donde el síntoma, mejor dicho la fobia hacia el caballo surge porque no sabe si renunciar a ser el objeto que obture la falta de la madre o aceptar la castración de él y de ella.

La angustia de Juanito se desprende de que no haya falta -falta de la falta- y no se articule el deseo, y es en éste donde hay que poner más énfasis. La madre de Juanito demanda a medias que obture su falta, hay una angustia en Juanito de desaparecer como sujeto. De esto se desprende esta interrogación: ¿Qué se demanda en esa demanda? Se demanda nada, o se demanda que el sujeto venga a obturar la falta, sin duda esto último, sin embargo, hay de demandas a demandas; una, como cualquiera que hacemos, en donde se demanda pero se espera que no se cumpla que quede insatisfecha, que el deseo siga intacto; otra en donde se impone al sujeto que satisfaga la falta, esta situación lleva al sujeto a la angustia total y trata de defender su deseo a cualquier precio, poniendo su síntoma por delante en la defensa de su deseo.

³⁸ Lacan, J. (1996). *Seminario 4 La Relación de Objeto (1956 - 1957)* Paidós, Argentina

En el Fracaso Escolar hay una demanda que se impone al sujeto, esta demanda que impone aprender puede venir de los padres, maestros o del superyó; es una demanda que se intenta poner en el lugar de la falta, esto obliga al sujeto a defenderse por medio del síntoma, no aprende nada (anorexia mental) para salvaguardar su falta, su deseo.

Se intenta imponer un deseo, un intento de alienar al sujeto al deseo del Otro, ante lo cual hay dos alternativas; defenderse por medio del síntoma o quedar atrapado en el deseo del Otro. Si no preferimos la psicosis hay que defenderse por medio del síntoma; en el caso del aprendizaje por medio del Fracaso Escolar. Así sitúo al Fracaso Escolar como síntoma.

2.3 Psicoanálisis y educación: ¿Que relación?

La primera pregunta que se asoma al ver el título es porqué abrir un apartado sobre el psicoanálisis y la educación; se ha visto que el Fracaso escolar se sitúa como síntoma, uno en relación con la institución educativa en la falla por colmar al deseo con saber, y también como síntoma en el que el sujeto revela los avatares de su estructuración. Aproximándose a la relación entre el psicoanálisis y la educación ésta conceptualización acerca del Fracaso Escolar como síntoma tendrán mayor claridad.

Freud, el padre del psicoanálisis como consideraba esta relación entre el psicoanálisis y la educación: "Freud consideraba a la educación como un de los campos en que era posible la aplicación del psicoanálisis, y agrega: '... es importantísimo, ofrece grandísimas esperanzas para el futuro, quizás es lo más importante de todo cuanto el análisis cultiva!'"³⁹

³⁹ Reyes, R. "El psicoanálisis y la formación de maestros." En: Bicecci, M.; Ducoing, P. y Escudero, O. (1990) *Psicoanálisis y educación*. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. México, pp 198 - 199.

Freud también resaltaba el papel del maestro en esta relación: "Y si ahora reflexionamos sobre las difíciles tareas planteadas al educador: discernir la peculiaridad constitucional del niño, colegir por pequeños indicios lo que se juega con su inacabada vida anímica, dispensarle la medida correcta de amor y al mismo tiempo mantener una cuota eficaz de autoridad, nos diremos que la única preparación adecuada para el oficio de pedagogo es una formación psicoanalítica profunda. Y lo mejor será que él mismo sea analizado, pues sin una experiencia en la propia persona no es posible adueñarse del análisis. El análisis del maestro y educador parece ser una medida más eficaz que el de los niños mismos y además son muy escasas las dificultades que se oponen a su realización."⁴⁰

Aquí se da prioridad a la función del maestro, al respecto Cordié propone que los maestros, al igual que los analistas, se pregunten por su deseo de ser maestros. Buscar en su propio deseo si realmente quieren ser maestros y que significa esto para ellos. Esta es una forma de aproximarse a la relación que podría haber entre el psicoanálisis y la educación, pero creo que para un mejor cuestionamiento sobre ésta relación hay que desentrañar las nociones de sujeto que tienen estos discursos.

La diferencia del sujeto en los discursos psicoanalítico y educativo se puede centrar en que "la institución educativa no se plantea la pregunta por el sujeto y su deseo."⁴¹ La educación no se pregunta por el deseo y no se pregunta porque el discurso educativo tiene su propio estatuto de sujeto.

El sujeto de la educación está constituido en la racionalidad, es el sujeto de la consciencia y del raciocinio, dueño de sus acciones. La educación ve un sujeto no tachado, unitario, ella ve a un sujeto cognoscente, el cual se constituye

⁴⁰ Freud, S. (1933 [1932]) *Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis* Tomo 22, p. 135

⁴¹ Saad, op. cit., p. 56.

por la acción y sus experiencias, al verio de esta forma la institución educativa no se pregunta por el deseo, le responde con saber que afirma como verdad

Para el psicoanálisis el sujeto, es un sujeto dividido, castrado, por lo tanto deseante, ¿deseante de qué? De un objeto perdido que lo hace ser parlante, lo hace hablar para reconocerse, pero el mismo lenguaje le muestra su falta al no haber una palabra que lo describa.

La educación mira al sujeto como cognoscente porque así esta constituido dentro de su discurso, lo ve de acuerdo a su función la cuai es hacer lazo social entre los sujetos. Un lazo social edificado en el amor, basado en la demanda al maestro, demanda que desde el discurso psicoanalítico es demanda de amor. "Si por una parte, se define a la educación como lazo social, como discurso, es decir, como una relación no-sexual con una estructura y un saber específicos, se puede agregar también que sólo el amor puede posibilitarla. El amor considerado en primer lugar como palabra de amor, como esa palabra que intenta nombrar el ser del otro bajo la forma habitual del "eres" o el "se" y que de este modo viene a sellar el pacto que permite la relación. "Eres" o "se" seguidos de "mi alumno" y pronunciados desde el lugar del maestro son significantes fundadores que permiten el establecimiento de ese particular vínculo amoroso. "Eres o "se" asignan al otro un significante que viene a representarlo y a partir del cual el lazo social queda anudado."⁴²

Qué es esto de ser alumno y asumirse como tal y qué se juega en esto. "El educador propone ante todo un significante en el cual el ser del alumno puede reconocerse como sujeto. Es lo que la etimología misma de educar (*ducere*, conducir) implica ¿Conducir a quién? al sujeto: conducirlo hasta que pueda conducirse a sí mismo, porque el sujeto de la educación -indisociable del sujeto psicológico- es concebido como poder de reflexión de sí sobre sí, poder

⁴² Gerber, D. "La pedagogía o el amor del maestro." En: Bicecci, M.; Ducoing, P. y Escudero, O. (1990) *Psicoanálisis y educación* Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México, p. 63.

por medio del cual él es tomado como agente de sus acciones, el amo de sí mismo. Para la pedagogía se trata de conducir este sujeto hasta que ese poder que le permitirá ejercer el dominio sobre sí mismo se haya consolidado y sea la base de una relación armónica con los otros."⁴³

El amor que hay en la educación se da a través de la transferencia, al suponer (el alumno) que el maestro o la escuela son los portadores y concedores de la causa del deseo, se los ubica en Otro lugar y ese Otro lugar es el lugar del saber. Este lugar es necesario para que se establezca la relación educativa y cualquier otra.

El Otro es el pivote de la transferencia, de la demanda; el deseo es el deseo del Otro. Es necesario que el maestro ocupe ese Otro lugar, para el alumno que demanda y exige reconocer su deseo en el Otro, y así el aprendizaje será fructífero, aunque este aprendizaje más que aprendizaje es transmisión de un saber, el aprendizaje es pura transmisión lo demás es memorización. De aquí se podría afirmar que los problemas educativos o en el aprendizaje se deben a que el maestro no es puesto en ese Otro lugar o que abusa de ese lugar. Entonces la perversión en la educación surge cuando el maestro, puesto en Otro lugar, abusa de su posición, niega que también el Otro está en falta, ésta barrado. El maestro también esta en busca del saber que le pueda decir algo sobre su deseo, el maestro abusa de la transferencia, del amor del alumno hacia él, él se cree un sabio frente al deseo, un sabio frente al goce, y el saber que cree tener lo transmite a sus alumnos, pero solo transmite simple y banal ignorancia.

Puntualicemos más esta relación entre la transferencia y los problemas educativos: "El amor de transferencia que el proceso psicoanalítico permite desplegar, lo pone de manifiesto con absoluta claridad; aquí se observa que el

⁴³ Ibidem, pp. 63 - 64.

efecto de la palabra sobre el síntoma encuentra un límite, un real no reducible a lo simbólico que constituye el escollo fundamental en todo psicoanálisis. Con esto se revela la paradoja fundamental del amor: más quiero el bien del otro, más lo busco, y esto, de algún modo, fracasa. Fracasa porque el Otro -el alumno por ejemplo- no lo quiere. Quien transmite un saber que va encaminado a colmar en cierto modo lo que en el otro falta, pero el otro resguarda su falta al extremo de rechazar todo aquello que apunte a la desaparición de la misma."⁴⁴

La educación intenta obturar la falta del sujeto transmitiendo saber, pero el sujeto rechazará este saber si no tiene nada que ver con su deseo, si es un saber científico no es ningún saber sobre su deseo. La respuesta está en la forma de transmitirlo, dependiendo el lugar que ocupe el maestro y la actitud de este frente a este lugar. "Se podría afirmar que es al alumno al que se alimenta (de saber) con el mayor amor quien rechaza el alimento ("problemas" de aprendizaje) y con este rechazo pone en juego el deseo, amenazado de extinción bajo el peso aplastante de todo saber con que el maestro pretende atiborrarlo."⁴⁵

Parece que lo que se juega en los problemas de aprendizaje es el deseo, con lo que se confirma que el Fracaso Escolar es un síntoma. Pero este fracaso no es culpa de nadie, tan solo es una forma de expresar los avatares de la puesta en escena del deseo en la relación educativa. Lo único que sí hay que denunciar es la actitud de la institución educativa de intentar llenar al sujeto supuestamente ignorante con saber; "el maestro se empeña por dar más saber para colmar la ignorancia del alumno; pero éste lejos de dejarse llenar con ese saber, lo rechaza, negándose a asimilarlo. Lo que se configura es un efecto característico de lo que puede denominarse dimensión obsesiva de la enseñanza, estructurada siempre por el fantasma de dar lo que se tiene -el saber- para colmar al Otro. Esto promueve, del lado del educando, una

⁴⁴ *Ibidem*, p. 71.

⁴⁵ *Ibidem*, p. 72

respuesta claramente **histérica**. ya que éste se coloca en la posición de sujeto dividido entre su anhelo preconscious de satisfacer la demanda del educador y el deseo inconsciente que se constituya a partir de la no satisfacción de la demanda. El alumno muestra así una particular relación con la nada, en tanto se consagra a aprender nada, como única manera de alimentar el deseo que sólo se sostiene por la insatisfacción, es decir, cuando es alimentado con nada. Muchos de los llamados "problemas de aprendizaje" no constituyen en realidad más que la manifestación de este *aprender nada*, estrategia que protege al deseo amenazado de desaparecer bajo el peso de todo aquello con que el educador, sin saberlo, pretende atiborrar."⁴⁶

El Fracaso Escolar es una falla de la educación en su intento de transmitir un saber sobre el deseo, el goce, el sujeto, y esta transmisión es la tarea de la educación. Transmitir y llenar de saber al sujeto para que se domine a sí mismo, para que sea un sujeto pensante (cognoscente).

Otro punto de vista es el de Aristi, Castañeda, Landesman y Remedi, para ellos la educación funciona a través del sostenimiento de una ley moral: "El basamento moral de todo planteamiento pedagógico tiene su razón de ser en lo que se considera fin esencial de la educación: contribuir a que se constituya un ser social y moral, el ser irracional, egoísta y asocial que hay en cada individuo. Para lograr este propósito, se postula que la educación actúe sobre la naturaleza del sujeto para dirigirla o para oponerse a ella mediante prohibiciones y restricciones necesarias; proporcionando al mismo tiempo, valores, normas y orientaciones que le permitan al sujeto adquirir los elementos fundamentales de la moralidad colectiva."⁴⁷

⁴⁶ Ibidem, p. 73.

⁴⁷ Aristi, P., Castañeda, A., Landesman, M. y Remedi, E. "El lugar del psicoanálisis en la investigación educativa Aportes a la identidad y quehacer del docente." En: Bicecci, M.; Ducoing, P. y escudero, O. (1990). *Psicoanálisis y educación* Facultad de Filosofía y Letras. UNAM, México, p. 166.

Los elementos de la moral (el deber ser) son transmitidos en la actividad educativa, no solo intenta transmitir esa moralidad, también intenta regularizar la conducta, que el sujeto sea quien de órdenes a su cuerpo (autodominio) y no el cuerpo a él. Esta regularización de la conducta se establece por medio de la disciplina, la cual es la base de la vida social y moral, pero esta regularización falla, el sujeto se revela ante esto y esta revelación toma forma en el Fracaso Escolar. El Fracaso Escolar no solo se debe a un atiborramiento de saber, también a las técnicas de individuación que intentan capturar al sujeto.

Hay autores como Mannoni que ven a la educación como generadora de neurosis al prohibir e imponer un saber científico al sujeto, un saber que no es el que él busca, pero en la prohibición radica la importancia de la educación, de la prohibición deviene el deseo; no nos podemos deshacer de ella. Aunque no es todo de color de rosa y Mannoni así lo manifiesta al decir que la educación está pervertida. También señala que la educación se concibe para negar los problemas que se plantean en la transferencia, hay una barrera entre el maestro que lo "sabe todo" y el alumno que "no sabe nada". Así en la enseñanza "el deseo de saber del alumno choca contra el deseo del maestro... de que el alumno sepa, anulando así lo que podría realmente mantener el deseo del alumno. Al mismo tiempo, el maestro espera confusamente que el alumno le dé el saber que le falta, lo que lleva al alumno a defenderse."⁴⁸ La forma en que el alumno se defiende del deseo del maestro puede ser la reprobación, anorexia mental o Fracaso Escolar, de esto se infiere que el Fracaso Escolar no es tan funesto como se le hace ver al niño; ya que es una defensa contra el aplastante deseo del maestro, el deseo de ese Otro que intenta borrar el deseo del alumno; esta es la tesis de Mannoni; la educación se pervierte por el deseo inconsciente del maestro.

Millot es otra autora que habla de esta posible o imposible relación entre el psicoanálisis y la educación. Ella sostiene que el problema de la educación en

⁴⁸ Mannoni, M (1984). *La educación imposible* Siglo XXI, México, pp. 35 – 36.

el discurso psicoanalítico se debe abordar en la relación sujeto-cultura. ¿Qué hay en la cultura? Una represión de la sexualidad para evitar que esta emerja y destruya la obra de la cultura. "La sociedad, en efecto, tiene que hacerse cargo, como una de sus más importantes tareas pedagógicas, de domeñar la pulsión sexual cuando aflora como esfuerzo por reproducirse, tiene que restringirla y someterla a una voluntad individual que sea idéntica al mandato social... En caso contrario, la pulsión rompería todos los diques y arrasaría con la obra de la cultura, trabajosamente erigida."⁴⁹

En el sujeto hay sexualidad que emerge a cada instante, por lo que "las facultades intelectuales, cuya potencia emana de la pulsión sexual, quedan dañadas debido a los excesos de la coerción ejercida" -por la cultura- "despilfarro de energía sin provecho para el individuo ni para la sociedad, tal es el balance de la moral sexual civilizada."⁵⁰ He aquí la principal tarea de la educación, coartar la sexualidad del sujeto, someterla exclusivamente a la reproducción, que no se despilfarré en otras acciones; con esto se visualiza que la educación es una técnica de poder, esto hace cuestionar la posible relación psicoanálisis – educación. También para Millot la educación domina al principio de placer e instaura el principio de realidad.

Zardeal Jacobo⁵¹ tiene otro punto de vista de la educación, ella plantea que la educación puede dar una apertura a un eterno saber, en el que los sujetos pueden muy bien sublimar la investigación que se inició por la diferencia sexual, buscar en ese saber que nos brinda la educación las respuestas a los enigmas o mitos de la infancia. Esta tesis podría ser una confirmación de este punto de vista.

⁴⁹ Freud, S.(1916-1917) *Conferencias de introducción al psicoanálisis* 20 conferencia: La vida sexual de los seres humanos Obras Completas Vol.16, Argentina, Amorrortu, 1996, p. 294.

⁵⁰ Millot, C. (1990) *Freud antipedagogo*. Paidós, México, p. 38.

⁵¹ Esta idea me fue expuesta por la Maestra Jacobo en una revisión de esta tesis

Resumiendo, el sujeto de la educación es unitario, no está barrado, se desconoce la castración en él, por lo tanto su verdad y su deseo. "Expulsado del sistema pedagógico, esta verdad vuelve bajo la forma de síntoma."⁵² La verdad rechazada se refugia en el Fracaso Escolar, y lo que este síntoma oculta es aquello que la pedagogía expulsa. Se intenta dominar el deseo por medio del saber, pero esto no es posible, y el sujeto forma síntoma para no dejar que se obture su deseo por el saber. Esta es la tarea educativa, mostrarle el saber al que no sabe para que aprenda y en la escuela se "debe enseñar al alumno que no sabe, pero para realizarlo tiene que conservar cierto poder sobre él, lo que produce como efecto hacerle experimentar su falta... Así el alumno, producido como lugar de la insuficiencia muestra con sus síntomas la imposibilidad del maestro de llevarlo a alcanzar un dominio... sólo la producción del síntoma abre la posibilidad de considerar la falta en el saber de la educación."⁵³ Tal síntoma no es sólo del sujeto, es un síntoma también de la institución educativa en su fracaso de dominar al sujeto.

Entonces qué relación podría haber entre el psicoanálisis y la educación, pues "el psicoanálisis torna caduca las esperanzas de que supone por el sendero de la reforma educativa el hombre pueda lograr la felicidad"⁵⁴, y no se puede hablar de una pedagogía analítica "en el sentido de que el educador podría adoptar frente al educando una posición analítica"⁵⁵, para lo cual el educador tendría que estar analizado y resulta un tanto inconcebible que se proponga que todos los educadores se analicen para que la educación no sea tan perversa.

Rechazado esto último, la forma en que se podría relacionar el psicoanálisis y la educación, "es la posibilidad de interrogar un saber constituido

⁵² Mannoni, op. cit. p. 44.

⁵³ Gerber, D. "Los cuatro discursos y la educación". Cuadernos de formación docente, No. 26, Agosto de 1988, p. 159.

⁵⁴ Millot, op. cit., p. 207.

⁵⁵ Ibidem, p. 208.

en la racionalidad y en la normatividad porque a la luz de su teoría de la subjetividad puede contribuir a tensar un saber en su propio estatuto epistemológico."⁵⁶

La única posibilidad de relacionar estos dos discursos, es que el psicoanálisis interrogue al sujeto de la educación y de este interrogatorio saldrán respuestas que, como lo dicen Gerber y Saad, tensará el saber educativo, pero tan sólo lo tensarán, no lo reformará -aunque esto es lo que menos interesa al analista, él tan sólo denunciará el juego educativo perverso.

Antes de poner punto final al capítulo cabe mencionar que Freud decía que hay tres profesiones imposibles, las cuales son: gobernar, educar y psicoanalizar; lo cual nos hace pensar que no hay una posible relación entre el psicoanálisis y la educación, tan sólo como nos dice Saad, podemos cuestionar ese saber.

⁵⁶ Saad, op. cit., p.57.

CAPITULO 3 METODOLOGÍA

Escenario: La presente investigación se llevó a cabo en las instalaciones de la UNAM Campus Iztacala. Este campus universitario cuenta con las Licenciaturas en Biología, Medicina, Odontología, Optometría y Psicología; y con la carrera técnica de Enfermería.

Dentro de la licenciatura de Biología hay un grupo de profesores preocupados por el bajo rendimiento que los alumnos presentan en el módulo de físico-química, dichos profesores están elaborando propuestas para un mejor aprendizaje en ese módulo; dentro de estas se encuentra la siguiente: *"Propuesta de mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias naturales a partir de un enfoque metacognitivo."* De la cual se desprende este reporte.

Población: A raíz de lo propuesta mencionada anteriormente, el corresponsable y asesor de este trabajo, visitó a los alumnos que se encontraban cursando la materia de físico-química para invitarlos a que participaran en la investigación que él estaba asesorando, diciéndoles que se trataba de entrevistas en las cuales ellos hablarían de la escuela, la materia de físico-química, esto con el fin de rastrear algunos elementos que permitieran que ellos tuvieran un mejor aprovechamiento en la materia. Los alumnos interesados en participar (todos mujeres) escribieron sus datos en una hoja, de los cuales se seleccionó a cuatro, se les comunicó telefónicamente quien sería el entrevistador, cuando y donde iniciarían las entrevistas.

Las entrevistas las realizaron cuatro estudiantes de la carrera de Psicología que se encontraban cursando el octavo semestre de la licenciatura. En mi caso, en particular entrevisté a la sujeto 3, otros dos compañeros entrevistaron a las restantes. También solo recopilé tres entrevistas transcritas.

La edad de las sujetos entrevistadas oscilaba entre los 21 y 24 años.

Técnicas e instrumentos de acopio de información: La información para la presente investigación se recopiló a través de la entrevista a profundidad, a pesar de que se contaba con algunos lineamientos a explorar, estos lineamientos estaban relacionados con el ámbito escolar, familiar y sus relaciones personales. Para un mejor tratamiento de los datos se grabaron las entrevistas (con previo permiso de las entrevistadas), para su posterior transcripción.

Duración: Se realizaron 10 sesiones de entrevista a cada una, a excepción de la entrevistada 3 quien acudió solo a dos sesiones. Las entrevistas tenían una duración de una hora. Se realizaban dos entrevistas por semana, consultando esto con la entrevistada para acordar los días y horario.

En la primera sesión se les explicaba brevemente en que consistía el proyecto en el que estaban participando, iniciándose después la entrevista, en la cual se pedía a la entrevistada que hablara lo que se le ocurriera, poniendo atención en los cortes del discurso, al igual que cuando tocaba los lineamientos antes mencionados.

Tratamiento de datos: Terminadas las entrevistas se transcribieron para su posterior análisis, el cual consistió en una lectura y re-lectura de las mismas para organizarlas por categorías o rubros y así resaltar los rasgos distintivos del discurso.

Categorías: La primera categoría (Cuando se habla explícitamente sobre sexualidad) involucra alusiones explícitas sobre la sexualidad.

En la segunda categoría (Relación alumna – maestro) se observa qué tipo de relación que hay entre las sujetos y los maestros.

Tercera categoría (Relación alumna – entrevistador), en esta se muestra qué tipo de relación surgió entre la sujeto entrevistada y el entrevistador en el transcurso de las mismas.

La cuarta categoría (Modalidades de placer) intenta hacer un acercamiento al placer, a sus formas o modalidades de obtenerlo, recibirlo o brindarlo; el cómo se juega en cada una de las entrevistadas.

La quinta y última categoría (muerte y las relaciones familiares) aborda diversas temáticas que sobresalían en el discurso de las entrevistadas, las cuales tienen una gran relación con la sexualidad.

Lineamientos para el análisis de los datos: En el análisis se dio prioridad a la temática de la sexualidad, porque como se verá es la base de la estructuración de todo individuo y su represión, negación, sublimación, etc., es lo que hace posible el existir. La sexualidad esta planteada desde el discurso psicoanalítico, y se retomó desde este discurso ya que la libra de todo prejuicio genital no la equipara como una función biológica, está en el más allá de la biología.

A continuación haré una breve revisión del concepto de sexualidad desde un enfoque psicoanalítico para un mejor entendimiento.

Sexualidad: La sexualidad es algo que genera malestar, silencio y controversia en cualquier individuo. Es un tema tabú que se intenta hacer a un lado de la vida cotidiana, crea mal-estar, porque el sexo como dice Foucault, es algo real, por lo que a través de múltiples discursos se intenta dar cuenta de el sexo. La medicina, la biología, la sociología y la psicología la abordan de diferentes formas. La sexualidad tiene muchos rostros, así “la sexualidad es cuidadosamente encerrada.”¹ Y como no hay un discurso que de cuenta

¹ Foucault, M. (1998) *Historia de la sexualidad. Tomo 1 La voluntad de saber*. Siglo XXI, México, p 9.

totalmente de ella se le ejerce más que hablarla.

Pero toda esta controversia que causa la sexualidad se ve reforzada por el malentendido que hay entre los conceptos genitalidad y sexualidad. El primero hace referencia a los órganos sexuales y a su unión con el fin de la reproducción, en cambio, la sexualidad va más allá de la genitalidad. La biología, dice Freud, "enseña que la sexualidad no ha de equipararse a las otras funciones del individuo, pues sus tendencias van más allá de él."² Además "si convierten a la función de la reproducción en el núcleo de la sexualidad, corren el riesgo de excluir toda una serie de cosas que no apuntan a la reproducción y, no obstante, son con seguridad sexuales, como la masturbación y aun el besar."³ El hombre no solamente tiene relaciones sexuales para procrear, las tiene para su propia satisfacción y placer, así rompe con la barrera biológica, incluso le ha puesto otro nombre "hacer el amor".

La sexualidad no sólo está presente en la vida adulta, sino desde la más tierna infancia; ya Freud lo advirtió al afirmar que los niños tienen una tendencia perversa polimorfa. ¿A qué se refiere esto? En el niño están presentes todas las pulsiones a las que da rienda suelta hasta que la educación hace su aparición y las coarta. Citemos a Freud: "forma parte de la opinión popular acerca de la pulsión sexual la afirmación de que ella falta en la infancia y sólo despierta en el período de la vida llamado pubertad. No es este un error cualquiera: tiene graves consecuencias, pues es el principal culpable de nuestra presente ignorancia acerca de las bases de la vida sexual."⁴

La cita anterior muestra que debe revisarse la sexualidad infantil para un mejor entendimiento de esta en la edad adulta

² Freud, S. (1914a). *Pulsión y destino de la pulsión*. Obras Completas Tomo 14, Argentina, Amorrortu. p.120. En adelante los textos de Freud citados serán de la edición de Amorrortu, a excepción donde se indique.

³ Freud, S. (1916-17). *Conferencias de introducción al psicoanálisis*. Tomo 16. p. 277

La sexualidad en la infancia inicia con las organizaciones psicosexuales (oral, anal y fálica), que son formas de relacionarse con el objeto y de erogenizar su cuerpo.

La etapa oral se caracteriza por el chupeteo, el cual es la fuente de alimentación del pequeño, él chupetea el seno de su madre para satisfacer su hambre, este chupeteo me hace recordar la frase de una psicoanalista: la primera mamada es mamada las demás son mamadas. A esta etapa oral Freud la llamó también canibálica pues el niño más que alimentarse trata de incorporar el objeto de sus satisfacciones y frustraciones.

La segunda fase de esta organización sexual, anal, inicia cuando al niño se le demandan sus heces, se erogeniza la zona anal al ser la parte de su cuerpo que entra en el juego de la demanda. Cabe recalcar que el niño ya no es el demandante, el demandaba el seno, ahora él es el demandado, se le demandan sus heces. El pequeño encuentra satisfacción en la retención de las heces, él es el que domina esa función pues expulsa las heces cuando le plazca, ya no es el ser pasivo en espera del seno ahora él tiene el poder de decidir cuando y donde, ahora es el agente activo.

Última etapa, genital (después fálica), en esta las dos anteriores etapas se subordinan a los genitales para ir en busca del objeto sexual. Más adelante Freud hablara de etapa fálica no de genital.

Después de la etapa genital viene la latencia y se prepara la vida sexual adulta, pero cual es la meta sexual en la infancia. En la niñez la meta sexual "consiste en producir la satisfacción mediante la estimulación apropiada de la zona erógena" que, de un modo u otro se ha escogido ... procurara sustituir la

⁴ Freud, S. (1905). *Tres Ensayos de Teoría Sexual*. Tomo 7, p. 157.

* Zona erógena "es un sector de la piel o de mucosa en el que estimulaciones de cierta clase provocan una sensación placentera de determinada cualidad... para la producción de una sensación placentera determinada, la cualidad del estímulo es más importante que la complejidad de las partes del cuerpo"

sensación de estímulo proyectada sobre la zona erógena, por aquel estímulo que la cancela al provocar la sensación de la satisfacción."⁵ Hay que señalar y diferenciar los términos meta y objeto sexual; objeto sexual es la persona de la que parte la atracción sexual, y meta sexual es la acción hacia la cual esfuerza la pulsión.

Durante la infancia y entre la segunda y tercera etapa psicosexual se inicia la investigación sexual. "La pulsión de saber, a la par que la vida sexual del niño alcanza su primer florecimiento, entre los tres y los cinco años, se inicia en él también aquella actividad que se adscribe a la pulsión de saber o de investigar."⁶ Esta investigación infantil inaugura las teorías sexuales infantiles, "cuya huella quedará impresa en el desarrollo de un sujeto, en toda su historia, todo lo que será para él la relación entre los sexos."⁷

Estas teorías tratan de responder al niño las preguntas que tiene sobre el enigma de la sexualidad y su origen, son teorías que darán origen a su pasión o no pasión por el conocimiento. Para el niño resulta incomprendible: ¿De dónde vienen los niños?, ¿Por qué los hombres tienen pene y las mujeres no?, ¿Qué es estar casado?, ¿Cómo fue él concebido?, ¿Qué hacen sus papás en la noche?, etc. Ante estas preguntas el niño elabora ciertas teorías, teorías que en forma de mitos perdurarán en el individuo durante toda su vida, moldearán de cierta forma su comportamiento. Freud enuncia estas teorías en sus ensayos de 1905, 1907, 1908 y 1924. Algunas de estas teorías son: todo individuo tiene pene; los niños vienen del ano (teoría de la cloaca); los papás en la noche se enseñan mutuamente el trasero; el papá orina a la mamá cuando están solos en su alcoba, etc. Al no responder del todo las teorías a sus preguntas, el niño buscara respuestas en los adultos, por ejemplo cuando el niño pregunta ¿De

(Freud, Tres Ensayos, p. 166). Freud también señalara que estas zonas erógenas se comportan como genitales. Más tarde en 1914 habla de erogenidad como la actividad por la cual un lugar del cuerpo envía al vida anímica estímulos de excitación sexual, y esta erogenidad es una propiedad de todos los órganos.

⁵ Freud, S. (1905). *Tres Ensayos de Teoría Sexual*. Tomo 7, p. 167.

⁶ *Ibidem*, p. 50.

⁷ Lacan, J (1996). *Seminario 4: La relación de objeto (1956 – 1957)* Paidós. Argentina. p 52

dónde vienen los niños? Y la ya tan conocida respuesta. vienen de París, respuesta que lo deja igual y con cierta desconfianza sobre el saber de los adultos y él buscará sus propias respuestas.

Estas teorías sexuales "son reflejo de la propia constitución sexual del niño y, pese a sus grotescos errores, dan prueba de una gran comprensión sobre los procesos sexuales, mayor de la que se sospecharía en sus creadores."⁸ Contienen algo de verdad aunque sean incomprensibles, esta presente el enigma, pero bien sabemos que la verdad no se puede enunciar tan solo se puede aproximar a ella por medio de mitos que intentan dar cuenta de cual fue el origen y cual será el fin de la existencia.

Para algunos sujetos las preguntas antes planteadas siguen siendo muy enigmáticas, continúan teorizando sobre ellas; pero esta teorización está desplazada al terreno intelectual. Con esto quiero decir que esas preguntas acerca de la sexualidad son ahora preguntas por un saber científico; del plano de la sexualidad se pasa al plano científico, este es el desplazamiento de la pulsión de saber o de investigar. El enigma de lo sexual inicia la pasión por el saber; el saber científico es un saber desplazado sobre lo sexual. "El proceso de pensar se sexualiza porque es tan crucial para el infante averiguar qué hacen los padres, como también averiguar cómo lo hacen, es decir la diferencia."⁹ "La teoría sexual infantil es deudora de la pulsión, de la pulsión particular que Freud calificó de epistemofílica, de esa pulsión que para la dinámica psíquica se concreta en una teoría sexual infantil."¹⁰ Rodrigo Toscano sostiene que las teorías sexuales infantiles se sitúan como en busca de una respuesta a la castración, a la diferencia entre los sexos, ésta idea se aclarara más adelante cuando se introduzcan los conceptos de Edipo y castración.

⁸ Freud, S. (1905) *Tres ensayos de teoría sexual*. Tomo 7, pp. 178 – 179.

⁹ Toscano, R. "La teoría y las teorías sexuales infantiles." En. Braunstein, N. (1997). *El discurso del psicoanálisis* Siglo XXI, México, p. 43.

Freud cuando habla de la renuncia del niño a saber sobre la sexualidad, señala que esta renuncia es precipitada por la educación. Esta renuncia a saber sobre la sexualidad "deja como secuela un deterioro permanente de la pulsión de saber."¹¹ Cita que dejó al aire para pensar los problemas de Fracaso Escolar.

Después de esta etapa de la sexualidad infantil sigue lo que Freud llama "metamorfosis de la pubertad", la cual se diferencia de la infancia, donde la pulsión sexual era predominantemente autoerótica, en la pubertad se halla -o se intenta hallar- al objeto sexual; ahora solo hay una y nueva meta sexual al subordinarse las anteriores fases psicosexuales a la genitalidad. Se va en busca del objeto que procure y colme todas las satisfacciones, aunque hay algo a señalar de este hallazgo: "el hallazgo (encuentro) de objeto es propiamente un reencuentro."¹² Posteriormente se articulara esta idea con la castración.

En los planteamientos anteriores acerca de la sexualidad falta algo que la articule. A partir de 1923 Freud comienza a replantear su teoría sobre la sexualidad al establecer la primacía del falo sobre la genitalidad. El falo es el carácter principal de la organización sexual infantil. "... el interés por los genitales y el quehacer genital cobran una significatividad dominante, que poco le van en zaga a la vida de la edad madura, el carácter principal de esta 'organización genital infantil' es, al mismo tiempo, su diferencia respecto de la organización genital definitiva del adulto. Reside en que, para ambos sexos, sólo desempeñara un papel *un genital*, el masculino. Por tanto, no hay un primado genital, sino un primado del falo."¹³

A partir de esta primacía del falo, el niño inicia su investigación al percibir que las niñas no tienen pene, las ve como castradas. "La falta de pene es entendida como resultado de una castración, y ahora se le plantea al niño la

¹⁰ *Ibidem*, p. 44.

¹¹ Freud, S. (1905). *O p. cit.*, 179.

¹² *Ibidem*, p. 203.

tarea de habérselas con la referencia de la castración a su propia persona. [...] Me parece, eso sí, que sólo puede apreciarse rectamente la significatividad del complejo de castración si a la vez se toma en cuenta su génesis a en la fase del primado del falo."¹⁴ Hay que recalcar que la castración solo se da en le primado del falo, antes, el destete y la separación de las heces no son castraciones (Lacan dirá que son frustraciones) y solamente se viven como castraciones por efecto retardado (nachträglich), con posterioridad se significarán como castraciones; Freud es claro acerca de esto, en la nota a pie de página numero seis de su artículo de 1923 escribe que el complejo de castración solo hace referencia y representa la pérdida del pene. Subrayemos también que el niño ve al sexo femenino como castrado a excepción de las mujeres respetables, como su madre, la madre a pesar de las percepciones del niño sigue teniendo un pene, para el niño es la portadora del falo.

Con lo revisado hasta aquí acerca de la sexualidad infantil se puede introducir la tesis de Rodrigo Toscano sobre las teorías sexuales infantiles: "Si la teorías sexuales infantiles plantean la no necesidad de diferencia sexual, traducen que para lo inconciente hay un significante que falta, justamente el significante de la diferencia, sin posibilidad de ser encontrado en la cadena significante ya que no hay cadena que lo contenga, este significante es el significante de *La mujer*, el significante de la evidencia por excelencia de la castración."¹⁵ Con los elementos teóricos que se introducirán más adelante se aclara mejor esta cita, tendrá un mejor entendimiento de su lógica, será un entendimiento de efecto retardado.

Con la aparición del complejo de castración Freud da mayor consistencia a su complejo de Edipo, así lo muestra en su artículo de 1924 "*El sepultamiento del complejo de Edipo*". El complejo de Edipo es un fenómeno central del

¹³ Freud, S. (1923). "La organización genital infantil (Una interpolación en la teoría de la sexualidad). Obras Completas Tomo 19, p. 146

¹⁴ *Ibidem*, p. 147

¹⁵ Toscano, R., *op. cit.*, p. 45

período sexual en la infancia, el cual es sepultado por la represión*, por lo que Freud llama dolorosas desilusiones, las cuales tiene que ver con la diferencia entre los sexos. Ahora la etapa fálica se ira al fundamento (es sepultada) por la castración.

En este mismo artículo Freud da pie a la formulación de Lacan acerca de que la castración entra vía la mujer, para precisar vía la madre; hay castración en tanto la madre -como cualquier otra mujer- no tiene pene. "La observación que por fin quiebra la incredulidad del niño es la de los genitales femeninos. [...] con ellos se ha vuelto representable la pérdida del propio pene, y la amenaza de castración obtiene su efecto con posterioridad {nachträglich}."¹⁶ Habría que afirmar también que no la observación de cualquier mujer es la que quiebra la incredulidad del niño, anteriormente se notó que el niño a pesar de ver en las niñas la falta de pene, en la madre se seguía observando, entonces cuando se percibe a la madre como a una mujer, es decir castrada, es cuando entra la castración, imagen que el pequeño reprimirá, aunque sepa que su madre no tiene pene el lo negará o renegará.

A continuación citare extensamente algunos párrafos del texto *El sepultamiento del complejo de Edipo*, con el fin de esclarecer la siguiente ecuación: Edipo - castración - superyó

"El complejo de Edipo ofrecía al niño dos posibilidades de satisfacción, una activa y una pasiva. ... Ahora bien, la aceptación de la posibilidad de la castración, la intelección de que la mujer es castrada, puso fin a las dos posibilidades de satisfacción derivadas del complejo de Edipo. En efecto, ambas conllevaban la pérdida del pene; una, la masculina, en calidad de castigo, y la otra, la femenina, como premisa. Si la satisfacción amorosa en el terreno del complejo de Edipo debe costar el pene, entonces por fuerza estallará el conflicto

* Esto me hace pensar que la represión no reprime a la pulsión, sino lo que reprime es la diferencia entre los sexos, se reprime la castración al no querer saber nada sobre ella y sus consecuencias

¹⁶ Freud, S (1924a). *El sepultamiento del Complejo de Edipo*. Tomo 19, p. 183.

entre esta parte del cuerpo y la investidura libidinosa de los objetos parentales. En este conflicto triunfa normalmente el primero de esos poderes: el yo del niño se extraña del complejo de Edipo. ... En otro lugar* he expuesto el modo en que esto acontece. Las investiduras de objeto son resignadas y sustituidas por identificación. La autoridad del padre, o de ambos progenitores, introyectada en el yo, forma ahí el núcleo del superyó, que toma prestada del padre su severidad, perpetúa la prohibición del incesto y, así, asegura al yo contra el retorno de la investidura libidinosa de objeto."¹⁷

Freud continúa el texto tratando de aclarar que sucede con el Edipo de la niña, afirmando que el clítoris funciona como un sustituto del pene que a ella le falta, sin embargo ni con esta actitud alcanza a intelegir su falta de pene, cree que alguna vez lo poseyó pero le fue quitado, fue castrada. En esta argumentación hay algo a subrayar: "... la niña acepta la castración como un hecho consumado, mientras que el varoncito tiene miedo a la posibilidad de su consumación."¹⁸ Pero la niña no renunciara a su deseo de tener un pene sin antes un intento de resarcimiento, el deseo de poseer un pene se deslizará en la siguiente forma: pene = niño. Esta ecuación representa la forma en que la niña desliza su deseo de poseer un pene vía un hijo. "Ambos deseos, el de poseer un pene y el de recibir un hijo, permanecen en lo inconciente, donde conservan con fuerte investidura y contribuyen a preparar al ser femenino para su posterior papel sexual."¹⁹ Pero el hijo que ha de recibir no ha de ser de cualquier hombre, sino de aquel que representa a la ley, del padre.

Es un problema para Freud el dar cuenta de la sexualidad femenina, en su artículo "*Algunas consecuencias psíquicas de la diferencia anatómica entre los sexos*" intenta aclararla. La dificultad para explicar la sexualidad femenina reside en su anatomía, en el no tener pene, el cual ha visto en el hombre, sabe

* Freud se refiere a su artículo del *Yo y el Ello*.

¹⁷ Freud, S. (1924a). Op. cit., p. 184.

¹⁸ *Ibidem*, p. 186

¹⁹ *Ibidem* P. 186.

que no lo tiene pero desea tenerlo. El querer tener un pene genera celos contra el sexo contrario, sin embargo "el conocimiento de la diferencia anatómica entre los sexos esfuerza a la niña pequeña a apartarse de la masculinidad y del onanismo masculino, y a encaminarse por nuevas vías que llevan al despliegue de la feminidad ... Hasta ese momento no estuvo en juego el complejo de Edipo, ni había desempeñado papel alguno. Pero ahora la libido de la niña se desliza -sólo cabe decir: a lo largo de la ecuación simbólica prefigurada pene = hijo ... Resigna el deseo del pene para remplazarlo por el deseo de un hijo, ya *con este propósito* toma al padre como objeto de amor."²⁰

Cabe abrir aquí un paréntesis para aclarar cómo se concibe al pene dentro de toda esta trama y no se de un tinte "amarillista". "Millot hace resaltar perfectamente esta dimensión cuando subraya que el pene no sería más que un trozo de carne desprovisto de significación si no estuviera articulado con el deseo materno."²¹ El pene no es más que una imagen que representa ese deseo materno de poseer un pene. Lacan vendrá a afirmar que el pene es el falo imaginario, ni por mucho representará al falo, es sólo una imagen de él.

Bien, continuando con Freud; el complejo de Edipo en la mujer es una formación secundaria al ser inaugurado por la castración, a diferencia del hombre cuyo Edipo se inaugura desde la temprana infancia será sepultado por la castración. "En la niña falta el motivo para la demolición del complejo de Edipo. La castración ya ha producido antes su efecto, y consistió en esforzar a la niña a la situación del complejo de Edipo. Por eso este último escapa al destino que le está deparado en el varón; puede ser abandonado poco a poco, tramitado por represión, o sus efectos penetrar mucho en la vida anímica que es normal para la mujer."²² Creo que es también por este motivo que la sexualidad femenina, no solo la sexualidad todo lo que rodea a la mujer es un enigma.

²⁰ Freud, S. (1925). *Algunas consecuencias psíquicas de la diferencia anatómica entre los sexos*. Tomo 19, p. 274.

²¹ Moshé, M. (1988). *El lugar del amor en el psicoanálisis*. Nueva Visión, Buenos Aires, p. 86.

²² Freud, S. (1925). *Op. cit.*, p. 276.

Lo anterior da pie a afirmar que los conceptos de hombre (masculino) y mujer (femenino) se articulan de acuerdo a como se haya representado (simbolizado) inconscientemente la diferencia anatómica, se podría decir también como se representa a la castración. Por los contragolpes y vicisitudes de la castración y disposición bisexual del desarrollo humano, es que Freud se ve llevado a concluir que tanto la masculinidad y la feminidad son construcciones teóricas de contenido incierto; se construyen alrededor de una falta, de un vacío, de un desgarramiento del ser, por la castración que es por excelencia el desgarramiento del ser. Entonces lo sexual sería algo irrepresentable, algo innombrable y el género que se construye en la falta vendría a ser el significante que nos permite bordearlo.

Con la introducción del complejo de castración la teoría freudiana toma mayor consistencia, se aclara más la articulación del deseo relacionándolo con la dialéctica del ser al tener; en donde el niño, debido a la castración -específicamente de ambos-, deja de representar el falo para la madre -deja de ser ese pene que tanto anhelaba- tiene que renunciar al ser el falo para que se asuma como capaz de tener el falo y de buscarlo. Pero ¿qué es el deseo? Es ese vacío que se abre cuando la castración irrumpe, es el resultado de la castración. Así el deseo no es deseo de nada, porque es en la nada donde se funda, no hay objeto que satisfaga el deseo. "El deseo se esboza en un espacio preciso, aquel donde la demanda se desgarrar de la necesidad; la irreductibilidad del deseo a la necesidad reside en la carencia misma de la necesidad para darse una satisfacción que fuera universal."²³ Al ser el deseo esa falta, el falo viene a ocupar el lugar de la falta, viene a obturarla, otra paradoja más pues el falo tampoco es algo, también ocupa el lugar de nada, el falo brilla por su ausencia. "El falo no está jamás verdaderamente allí donde está, pero no está tampoco completamente ausente allí donde no está. La posibilidad de su presencia es evocada aun antes de que se considere la exterioridad donde él se encontraría y su ausencia es proyectada, imaginada aun antes de que se

²³ Moshé, op. cit., p. 82.

reduzca a una inminencia."²⁴ El falo está oculto por un velo y por lo tanto solo se le puede ver a través del imaginario.

Adelantando, pero no apresurando la teorización, con Lacan el deseo adquiere otra dimensión, para él el deseo es el deseo del Otro. "No es que el Otro sea dueño de la cifra de ese deseo, sino que el deseo de ser reconocido por el Otro se experimenta como una necesidad absoluta. ... Hacer reconocer su deseo por el Otro, desear el deseo del Otro, desear ser deseado, ésas son las raíces en que se origina la dependencia del sujeto en relación al deseo del Otro."²⁵

Hasta aquí se ha venido hablando de la génesis de la sexualidad, pero para dar cuenta de ella, entendida desde el psicoanálisis, hay que introducir otros conceptos tales como libido, narcisismo y placer. Estos conceptos al mismo tiempo que vayan introduciéndose se irán tensando con los aportes de la teoría psicoanalítica de Lacan.

El concepto libido aparece ya en 1905 en los "*Tres ensayos de teoría sexual*", al respecto Freud menciona "Hemos establecido el concepto de la libido como una fuerza susceptible de variaciones cuantitativas, que podría medir procesos y transposiciones en el ámbito de la excitación sexual. Con relación a su particular origen, la diferenciamos de la energía que ha de suponerse en la base de los procesos anímicos en general, y le conferimos así un carácter también cualitativo."²⁶ Más adelante apunta que la excitación sexual no se produce únicamente por los órganos sexuales, sino por todo el cuerpo debido a la erogenización que se ha hecho de este desde la infancia con los cuidados maternos. Esto hace plantear la idea de establecer una categoría de libido del yo, que es energía indiferente que está dentro del propio sujeto, la cual solo puede apreciarse cuando inviste objetos y se transforma en libido de objeto y

²⁴ *Ibidem*, p. 78.

²⁵ *Ibidem*, p. 90

²⁶ Freud, S. (1905). *Op. cit.*, p. 198.

cuando regresa al yo se denomina libido narcisista, el que haya una investidura de objeto por parte del sujeto implica la relación con el otro.

La libido narcisista se puede apreciar mejor en los enfermos o hipocondríacos, ya que ellos dejan de tener interés en los demás y solo se interesan en ellos mismos, son su propio objeto sexual y de los demás.

“La libido narcisista o libido yoica se nos aparece como el gran reservorio desde el cual son emitidas las investiduras de objeto y al cual vuelven a replegarse; y la investidura libidinal narcisista del yo, como el estado originario realizado en la primera infancia, que es sólo ocultado por los envíos posteriores de la libido, pero se conserva en el fondo tras ellos.”²⁷

Más tarde, en 1914, en “*Introducción del Narcisismo*”, Freud reconceptualiza el término libido: “se debe ampliar el concepto de libido, vale decir, a resignar su contenido sexual y hacer coincidir libido con interés psíquico en general.”²⁸ Freud, al hacer esta conceptualización, va abandonando poco a poco su teoría económica de carga y descarga, la cual se ampliara más al reubicarla en el más allá. La libido podría ser energía psíquica indiferente que únicamente por el acto de investidura de objeto se convierte en libido; Freud, adelantando un poco, en el *Problema económico del masoquismo*²⁹ menciona que la libido se enfrenta con la pulsión de muerte que impera dentro del hombre, la cual intenta llevarlo a un estado inorgánico (la muerte), por lo que la tarea de la libido es volver inocua a la pulsión de muerte desviándola hacia el exterior, con lo que la pulsión de muerte recibe el nombre de pulsión de destrucción. Entonces ; “La libido no es instinto sexual que busque unificación; lugar de la paradoja, 'es puro instinto de vida, de vida inmortal, de vida irrepresible, de vida

²⁷ *Ibidem*, p. 199.

²⁸ Freud, S. (1914b) *Introducción del narcisismo* Tomo 14, p. 77

²⁹ *Obras Completas* Tomo 19

que no tiene necesidad, ella, de ningún órgano, de vida simplificada e irreductible'.³⁰

Según Gerber la teoría de la libido y sus dos modalidades se va abandonando poco a poco ya que no pueden explicar el más allá si se sigue conservando una libido que sea pura energía y que este guiada por el principio de placer, la libido se debe situar en el más allá por generar la destrucción en el hombre al desviar a la pulsión de muerte de su meta, además apunta Gerber que la libido es un producto de la separación, de la falta.

La libido está presente desde el nacimiento del niño, cuando es alimentado por primera vez no solo recibe leche también libido, es erotizada la función biológica de la alimentación. Pero no se puede hablar de libido sin referirnos a narcisismo y viceversa: "surgió la conjetura de que una colocación de la libido definible como narcisismo podría entrar en cuenta en un radio más vasto y reclamar su sitio dentro del desarrollo sexual regular del hombre."³¹ Así pasemos a revisar el narcisismo.

El narcisismo "nace por replegamiento de las investiduras de objeto como un narcisismo secundario que se edifica sobre la base de otro, primario, oscurecido por múltiples influencias"³², es decir, la libido se retira de los objetos y se repliega en el yo, así el individuo es su propio objeto de satisfacción sexual. Lacan dirá con respecto al narcisismo que es amor por la imagen de sí mismo. El narcisismo en cuanto tal puede ser mortífero tal es el caso del melancólico que después de la desaparición del objeto retira toda libido de los objetos y se retira hacia su yo y establece una identificación con el objeto perdido que fue amado, su yo es su propio objeto (puro narcisismo). Los reproches que dirige el melancólico son autorreproches, autocastigos y autodenigraciones dirigidas

³⁰ Gerber, D. "Dis-curso del psicoanálisis: Un punto de vista antieconómico." En Braunstein, op. cit., p. 126.

³¹ Freud, S. (1914). *Introducción del narcisismo* Tomo 14, p. 71.

³² *Ibidem*, 73.

hacia él mismo, al ser su yo una identificación del objeto antes amado, es el blanco perfecto para todo tipo de reproches. No solo hay pérdida del objeto hay un extrañamiento y pérdida del yo.

Para Freud el término narcisismo designa la conducta en donde el sujeto da a su propio cuerpo el mismo trato que aun objeto sexual para alcanzar satisfacción sexual; en *Introducción del narcisismo* habla de un narcisismo primario y uno secundario. El primero se podría situar en la más tierna infancia cuando el niño todavía no enviste objetos y toda la energía libidinosa está en él, energía que cederá después a los objetos, diferenciándose así los dos tipos de libido, yoica y objetiva. El narcisismo secundario se define por un retorno hacia el yo de la libido, retirada de los objetos.

El narcisismo primario es el estado en el que el niño ocupa su libido en el mismo, Lacan referirá este tipo de narcisismo a la imagen corporal, este narcisismo primario se convertirá en yo ideal; $[i(a)]$ en el álgebra lacaniana que se traduce como imagen de a , una imagen que cautiva al niño y también al adulto pero esta imagen se buscara bajo la forma de Yo Ideal. El narcisismo secundario se define por le retorno de la libido al yo al ser retirada de los investiduras objetales. "El narcisismo introducido por la reflexión ante el espejo es el que se modela en la relación con el otro."³³

Lacan planteara la génesis del narcisismo por medio del estadio del espejo, en donde el niño anticipará su imagen en la imagen del otro, imagen que será capturada como objeto a , de ahí que Lacan la escriba así $[i(a)]$. El niño se alienara a esa imagen para poder captar y ver anticipadamente su propio cuerpo para después desalienarse de esa imagen y poder afirmarse como un yo individuo. Esa imagen especular es puro narcisismo y es el narcisismo puro. Al ser esta imagen una captación del objeto a , se problematiza el concepto de narcisismo y libido, para Freud estos conceptos estaban ligados con puro Eros y

³³ Moshé, op. cit., 34.

en la dicotomía carga - descarga, pero al revisar la connotación que le da Lacan narcisismo y libido y leer lo que dice Freud en *Duelo y melancolía* narcisismo y libido no pueden seguir atados del lado de Eros, al contrario están en el más allá ya que esa imagen especular es puro desconocimiento de sí.

Todo esto del narcisismo primario y secundario, etc. puede resultar poco accesible para entender el narcisismo, por lo que recurriré a la vía de la vida amorosa para un mejor esclarecimiento del narcisismo. Freud señala dos tipos de elección del objeto amoroso: de apuntalamiento o anaclítico y narcisista.

La elección por apuntalamiento recae en personas que tengan características de los primeros personajes que cuidaban y alimentaban al niño, por ejemplo la madre nutricia. "La dialéctica del apuntalamiento se define por un desplazamiento del objeto de amor, situado originalmente en el lugar y ubicación del objeto de la necesidad. Se trata de las personas que se ocupan de la alimentación, de los cuidados, de la protección del niño. Es la madre (o su sustituto) la que se ofrece como primer objeto. A la elección de objeto por apuntalamiento (elección anaclítica) se opone la elección de objeto narcisista"³⁴

En el de tipo narcisista el individuo ve en su objeto una imagen de sí mismo, en él se ama así mismo y no al objeto, es decir, ama a la imagen de sí mismo reflejada en el otro. "En este tipo de elección amorosa, se busca una imagen idealizada de sí mismo. Se ama primeramente lo que uno mismo es; en segundo lugar, lo que uno mismo ha sido; en tercer lugar, lo que uno mismo quisiera ser; en cuarto lugar, la persona que ha sido una parte de su propio yo."³⁵

Es bien sabido que en el enamoramiento se aprecia mejor la sexualidad, ese juego libidinoso en donde el objeto, la pareja, es el principal depósito de

³⁴ Ibidem, p. 32

³⁵ Ibidem, p. 32.

nuestra libido, "el enamoramiento no es más que una investidura de objeto de parte de las pulsiones sexuales con el fin de alcanzar la satisfacción sexual directa"³⁶, por lo que el nivel de energía de la libido del yo disminuye al investir al objeto. Pero "En el campo del narcisismo, amar se reduce a querer ser amado, deseo que, por otra parte iguala al hombre a Dios, ya que éste último se muestra igualmente avaro de reciprocidad. No obstante, tal narcisismo no deja de tener consecuencias, puesto que el hombre debe igualarse al objeto de amor por excelencia",³⁷ y "La relación con el objeto amado se disuelve en un ímpetu narcisista donde el amor-monólogo se encuentra reactivado por la exposición del sufrimiento sobrellevado."³⁸

Se muestra la sexualidad en el enamoramiento desde el tocar, contemplar, etc. En este juego libidinoso, siguiendo al Freud de su teoría carga - descarga, se da uno cuenta que no se podría hablar de sexualidad sin referirnos a la libido, su definición nos lo dice todo, es energía sexual la cual está del lado de la conservación de la vida, del lado del Eros, libido que hace que el hombre cree cosas, ya sea por sublimación o por posponer más el momento de la muerte.

Hay que preguntarse si eso es todo lo que se juega en el amor: "La dimensión fantasmática del amor coincide, pues, plenamente con una perspectiva engañadora cuyas figuras huyen de un punto ideal establecido en el otro. Un punto desde el cual soy visto por el otro de un modo que me resulta acogedor y me halaga. Es en área del engaño donde se instala el amor, capaz de convencer al otro de que está en condiciones de completarme, mientras que lo que me falta también a él le falta. Al menos así estoy seguro de mantenerme en este desconocimiento. ... Lo que nos falta y sin embargo brilla en 'cada uno

³⁶ Freud, S. (1921). *Psicología de las masas y análisis del yo*. Tomo 18, p. 105.

³⁷ Moshé, op. cit., p. 26.

³⁸ *Ibidem*, p. 28

para su cada una' y 'cada una para su cada uno' es el falo. Él constituye ese carácter de señuelo y de espejismo del amor."³⁹

Bien, ahora sabemos que lo que se juega en el amor es el falo, se busca en el otro no tanto un objeto para depositar nuestra libido, sino algo que nos complete, se busca el falo que es lo único que puede completar (tapar) y llenar ese hueco que nos hace existir, el amado o el amante son los que pueden imaginariamente llenar esa falta, imaginariamente porque es su imagen lo que aprehendemos.

También hay que desenvolver al amor de su concepción popular de ternura, el amor no solo es escurrir miel, el amor también es escurrir hiel, no conocer el odio es no conocer el amor. El amor también odia y es un odio a muerte entre dos personas. "La inserción del amor en el campo del espejismo narcisista, que es obra del yo, conserva sus efectos en el sentimiento de sí que el sujeto va a buscar en la imagen del otro y gracias al amor que siente por ella. Lo que él ama es su propio yo en el otro. Pero esta misma alienación del sujeto en su semejante deja al otro ajeno al yo. Entonces entra en funciones la agresividad."⁴⁰ Moshé a partir de la frase de Lacan "El verdadero amor desemboca en odio" analiza el entañamiento entre amor y odio planteando que el odio esta inscrito en la estrategia misma del amor y esta estrategia nada tiene que ver con el bienestar del otro; se ordena en torno al ser. Esta estrategia es el odioamoramiento.

Esta distensión entre el amor y odio comienza a resquebrajar la noción freudiana de carga y descarga del principio de placer, antes del más allá; y una vez que se empieza a tensar este concepto del placer terminemos esta tarea.

³⁹ *Ibidem*, p. 48.

⁴⁰ *Ibidem*, p. 72.

Con respecto al placer, Freud antes de *Más allá del principio de placer* tenía una teoría puramente económica el displacer era entendido como una tensión, un aumento en la energética del sujeto y el placer como la descarga de esta energía: "Nos hemos resuelto a referir placer y displacer a la cantidad de excitación presente en la vida anímica -y no ligada de ningún modo-, así: el displacer corresponde a un incremento de esa cantidad, y el placer a una reducción de ella."⁴¹

Con su texto de *Más allá del principio de placer*, Freud hace un viraje al comenzar a destituir al principio de placer como el que regla la existencia.

"La segunda línea vendrá a desarrollarse a partir de 1920 con *Más allá del principio de placer*, aunque pueden rastrearse sus orígenes desde una época muy temprana, aquí se abandonará la hipótesis anterior a partir del descubrimiento de la existencia de la pulsión de muerte, la compulsión de repetición y un inabordable y oscuro *más allá* en el corazón mismo del principio de placer; más allá que impulsa a una meta muy opuesta a la de la obtención del placer y la evitación del displacer, a una meta muy poco 'económica'."⁴² Vayamos a revisar pues este texto.

La destitución de la hegemonía del principio de placer se articula a partir de la discusión de que si el principio de placer fuera el rector de la existencia todos los procesos anímicos tendrían que ir acompañados de placer, pero Freud hace notar que hay fuerzas que contrarían esto. Así el principio de placer es relevado por el principio de realidad, el cual exige posponer la satisfacción, renunciar a las posibilidades diversas para conseguirlo y tolerar el displacer mientras se rodea el camino a la satisfacción. En ese largo trecho hacia el placer o la satisfacción, qué será más reconfortante el displacer, la tensión que se siente antes de la llegada o el placer final. Hay también aquí una duda, por qué

⁴¹ Freud, S (1920). *Más allá del principio de placer* Tomo 18, p 8

⁴² Gerber, op, cit . p 104.

nunca se llega a esa tan ansiada satisfacción, por qué solo la rodeamos, aquí se instaura la compulsión de repetición

La compulsión de repetición observada en la clínica, lleva a Freud a proponer un más allá del placer, ésta se caracteriza por que el sujeto no puede recordar algo reprimido por lo que se ve llevado a repetirlo una y otra vez, también en esta compulsión de repetición Freud observa una resistencia del paciente a curarse ya que encuentra placer en el malestar de la enfermedad. Acerca de esto hay una afirmación clara, el displacer que genera esta compulsión no contradice al principio de placer, ya que es displacer para un sistema y placer para otro. Este "eterno retorno de lo igual", esta compulsión de repetición hace instaurar un más allá del principio de placer, "aparece como más originaria, más elemental, más pulsional que el principio que ella destrona"⁴³ Al ser más originaria ¿Con qué tendrá que ver esta compulsión?

La compulsión de repetición muestra en alto grado un carácter pulsional y se encuentra en oposición al demoníaco principio de placer. Pero ¿cómo se entrama la com-pulsión con la pulsión? "*Una pulsión sería entonces un esfuerzo, inherente a lo orgánico vivo, de reproducción de un estado anterior que lo vivo debió resignar bajo el influjo de fuerzas perturbadoras externas.*"⁴⁴ El estado anterior a reproducir es lo inorgánico, antes de lo orgánico tuvo que estar lo inorgánico. "Si no nos es lícito admitir como experiencia sin excepciones que todo lo vivo muere, regresa a lo inorgánico, por razones *internas*, no podemos decir otra cosa que esto: *La meta de toda vida es la muerte; y retrospectivamente: Lo inanimado estuvo ahí antes que lo vivo.*"⁴⁵ Entonces la com-pulsión empuja al ser hacia la muerte, pero aunque la pulsión lleva al sujeto aun estado anterior, no quiere decir que él se sujete a ese camino ya que el sujeto solo quiere morir a su manera.

⁴³ Freud, S (1920). Op. cit., p. 23.

⁴⁴ *Ibíd*em, p. 36.

⁴⁵ *Ibíd*em, p. 38.

El último capítulo de *Más allá del principio de placer* deja notar -a mi parecer- que Freud no está del todo de acuerdo con la primacía de la pulsión de muerte y no es hasta *El principio económico del masoquismo* donde revierte totalmente su teoría del placer. El masoquismo muestra la primacía de la pulsión de muerte. ¿Porqué para el masoquista es tan placentero el dolor?, ¿Acaso el dolor también es placentero? Citemos ampliamente a Freud para dar cuenta de esto: "el masoquismo es incompresible si el principio de placer gobierna los procesos anímicos de modo tal que su meta inmediata sea la evitación de displacer y la ganancia de placer. Si dolor y displacer pueden dejar de ser advertencias para constituirse, ellos mismos, en metas, el principio de placer queda paralizado, y el guardián de nuestra vida anímica, por así decir narcotizado."⁴⁶ Esto lleva a Freud a discutir la anterior teoría del placer: donde el principio de placer está en relación con la tendencia a la estabilidad, mantener el nivel energético en el mínimo grado de tensión; esta tendencia a la estabilidad es lo que caracteriza al Principio de Nirvana, que anteriormente había caracterizado como la función de la pulsión de muerte. Esta afirmación equipara tanto Eros como Tanatos, entonces el principio de placer estaría completamente al servicio de la pulsión de muerte, pues el fin de ésta es conducir al sujeto a lo inorgánico (muerte).

"Entonces, placer y displacer no pueden ser referidos al aumento o la disminución de una cantidad, que llamamos <<tensión de estímulo>>, si bien es evidente que tienen mucho que ver con este factor. Parecieran no depender de ese factor cuantitativo, sino de un carácter de él, que sólo podemos calificar de cualitativo."⁴⁷

Este carácter cualitativo viene a derrumbar la teoría económica del aparato psíquico, el placer y por lo tanto el displacer ya no dependen de un factor cuantitativo, energético, son un "carácter de él", del sujeto, carácter que

⁴⁶ Freud, S. (1924b). *El problema económico del masoquismo* Tomo 19, p 165.

⁴⁷ *Ibidem*, p. 166

tiene que ver con su estructuración. De ahora en adelante quién dice que no se goza en el sufrimiento, que el dolor no es placentero; el amor es la versión mejor conocida de esto, se goza se sufre, pero que placentero es ser querido.

Como se ha visto, el placer no solo se puede obtener por la vía del Eros. Freud en el *Malestar en la cultura* apuntala el primado de la pulsión de muerte, -no hay duda de que solo hay una pulsión- al plantear que también en la agresividad se obtiene placer, tesis inaugurada en *El problema económico del masoquismo*. "Conque solo satisfaga su placer, o se priva de burlarse de mí, de ultrajarme, calumniarme, exhibirme su poder, y mientras más seguro se sienta él y más desvalido me encuentre yo, con certeza tanto mayor puedo esperar ese comportamiento suyo hacia mí."⁴⁸

Decir que la agresión proporciona placer sexual puede resultar un poco escandaloso para cualquiera. Pero en el ensayo antes mencionado Freud especifica que ninguna de los dos tipos de la pulsión (Eros y Destrucción) se pueden ver aisladamente, "las dos variedades de pulsiones rara vez –quizá nunca- aparecían aisladas entre sí, sino que se ligaban en proporciones muy variables, volviéndose de ese modo irreconocibles para nuestro juicio."⁴⁹ Será que estas dos siempre aparecen juntas o será que solo hay un pulsión.

Además la agresión está presente desde la infancia, ya sea en los juegos de los niños, o en fantasías; tal y como Freud lo muestra en "*Pegan a un niño*"⁵⁰, en las cuales se desprenden componentes sádicos y masoquistas, al ver como el padre azota a otro niño y al ser azotado por el padre. El ser azotado significa ser amado. La destrucción es signo de amor.

⁴⁸ Freud, S. (1930). "El malestar en la cultura". Versión tomada del libro coordinado por Braunstein, N. (1981). *A medio siglo de "El malestar en la cultura" de Sigmund Freud*. Siglo XXI, México, pp. 74 – 75.

⁴⁹ Ibidem, p. 80.

⁵⁰ Freud, S. (1919). *Pegan a un niño Contribución al conocimiento de la génesis de las perversiones sexuales* Tomo X

La relación sadismo-masochismo es perfecto ejemplo de la primacía de la pulsión de muerte. "Admito que en el sadismo y el masochismo hemos tenido siempre ante nuestros ojos las exteriorizaciones de la pulsión de destrucción (Tanatos), dirigida hacia afuera y hacia adentro, con fuerte liga de erotismo; pero ya no comprendo que podamos pasar por alto la ubicuidad de la agresión y destrucción no eróticas, y dejemos de asignarle la posición que se merece en la interpretación de la vida."⁵¹

Todos planteamientos freudianos del más allá y del sadismo-masochismo llevan a Lacan a proponer el goce como el concepto que se encuentra en el más allá del principio de placer.

"El placer y el displacer se encuentran trenzados con lo que se designa como una *tensión particular*, capaz de ser por sí misma agradable o desagradable. En otros términos, conviene distinguir el displacer de la tensión (por otra parte agradable o desagradable). Las tensiones agradables y placenteras nos hacen vibrar. Ellas definen el goce tal como se esconde en la articulación inconsciente del deseo. ... Por un lado, el goce se define como una tensión agradable y, por otro lado, el placer no es nada más que el fin de esa tensión. Por eso se pone al placer como un límite del goce. ... El goce del cuerpo está así situado en una dimensión que Lacan evocará como un descenso hacia la muerte."⁵²

El goce hace referencia al más allá del principio del placer de Freud donde la tensión es reconfortante, un exceso intolerable de placer, una manifestación del cuerpo más próxima a la tensión extrema al dolor y al sufrimiento que se experimenta como placer inmenso, el goce siempre tendrá que ver con el cuerpo.

⁵¹ Freud, S. (1920), Op. cit., p. 85.

⁵² Moshé, op. cit., pp. 13-14

En un primer tiempo el goce se localiza en la relación con la madre, en esa relación simbiótica donde el niño es el objeto de goce de la madre y la madre es la dadora de goce al niño y se debe renunciar a este goce por la entrada de la castración, se deja atrás al goce pero aparece el deseo. "El goce, rechazado, retorna al cuerpo -que no pertenece al sujeto- y se aferra a sus bordes; bordes abiertos hacia lo real cómplice de la pulsión parcial que fuerza al principio de placer. La introducción del goce coloca un obstáculo insalvable al funcionamiento del principio de placer: el encuentro con el Bien Supremo es imposible, ya que el goce equivale a una apertura de los orificios corporales, abiertos más allá de toda satisfacción; y por estos orificios circula la pulsión, que carece de objeto pleno. ... El goce es hiancia en lo real, vacío que el sexo no puede llenar, resto irreductible, exceso que se desprende del cuerpo para constituirse como una estructura de bordes palpitantes. Desecho del cuerpo carente de utilidad alguna."⁵³

Lo escrito hasta aquí es un intento de aproximarse al concepto psicoanalítico de sexualidad. Sexualidad que no es genitalidad, y que aunque solo se permita practicarla en la alcoba, nos asfixia. La sexualidad no solo tiene que ver con el coito, esta relacionada con la investigación, con la agresividad y con la muerte. Somos un producto de la sexualidad y vivimos y morimos por ella. Antes de poner punto final a éste capítulo insisto en que no hay que confundir sexualidad con genitalidad; hay que destañirla un poco del tinte amarillo que se le ha impuesto, hay que ver que la sexualidad va más allá del órgano genital.

⁵³ Gerber. Op. cit, p. 117.

CAPITULO 4

ANALISIS DE DATOS

“Crecí muy solo y desde que tengo memoria sentí angustia frente a todo lo sexual.”

Georges Bataille.

Ya que en la metodología se discurió sobre la concepción de sexualidad dentro del discurso psicoanalítico, y se hizo para dar cuenta de como se entreteje ésta en el discurso de las entrevistadas. El psicoanálisis surgió como una pregunta por la sexualidad porque la sexualidad es la fundante del sujeto.

El sujeto esta dividido por el orden simbólico, aquello que está en medio de ésta división es la sexualidad. Si la madre no toma al niño como aquel que viene a resarcir su falta (pene = niño), este niño no será llamado al mundo; si no libidiniza su cuerpo, será un cuerpo que no sentirá placer al ser tocado. Recordemos que la sexualidad convoca a la represión y al deseo, y si estas no acudieran a la convocatoria no seriamos sujetos divididos, no viviríamos atados a ese deseo que nos hace existir.

Adentrándonos en este capitulo; se establecieron categorías que muestran la manera en que se hace referencia a la sexualidad, para un mejor análisis de las entrevistas. Para esto se retoman textualmente algunas partes de las entrevistas.

La presencia de algunos fragmentos textuales de las entrevistas es con el único fin de ir entretejiendo el como la sexualidad interfiere en el desenvolvimiento académico de estas entrevistadas, hago esta advertencia porque tal vez se presten a malas interpretaciones.

Con este análisis se ira entretrejiendo el cómo la sexualidad –las representaciones subjetivas- repercute en la subjetividad de las entrevistadas y que tiene que ver el Fracaso Escolar con esto; en el capítulo anterior se hizo hincapié en que la sexualidad está presente en toda actividad humana, y si es así se vera que papel juega en el Fracaso Escolar.

La primera categoría involucra alusiones explícitas sobre la sexualidad, aunque esto no se observó en todas las entrevistadas, si se pudo aprehender la sexualidad de forma implícita.

La E indica las palabras o preguntas del entrevistador, y la A las palabras de la alumna entrevistada.

4.1 Categoría 1: Cuando se le menciona explícitamente

Para iniciar este apartado donde se habla explícitamente de sexualidad citaré a Freud cuando comenta que: “Lo sexual es lo indecoroso, aquello de lo que no esta permitido hablar”¹, esto “indecoroso” de lo sexual de lo cual no está permitido hablar, es lo que hace sonrojar a todo el mundo; esto se notará con la primera palabra de la entrevistada 1 en la sexta sesión cuando el entrevistador entra de lleno al plano de lo sexual, después que la entrevistada venía hablando que a ella le gusta mirar a quien le llama la atención, que no le hubiera gustado conocer al entrevistador como psicólogo, que le gustaría conocer algo sobre él y es aquí cuando el entrevistador le realiza la siguiente pregunta, muy apresurada y concreta, veamos:

Entrevistador (E): *No me has hablado de tu sexualidad ni de tus fantasías sexuales*

Entrevistada (A): *¡Ay! de eso, como te digo –silencio- como que me siento una niña, como que juego mucho con ese tema, casi*

siempre cuando me preguntan qué hicistes en la escuela, les contesto, pues hice el amor con X (un maestro).

En la novena sesión ella vuelve a referir al maestro con el que dice que hace el amor cuando le preguntan qué hace en la escuela, apareciéndole esta vez en un sueño. Este sueño lo relata cuando termina de hablar de una plática que tuvo con su ex novio y el entrevistador le pregunta sobre las fantasías que tiene con sus maestros:

A: una vez soñé con mi maestro X, lo recuerdo mucho y soñé algo muy feo, has de cuenta que lo soñé en una feria, pero ya era de noche cuando todos los puestos estaban cerrados, de los juegos, y que íbamos caminando y él me detenía y que él me recargaba sobre uno de los juegos y que me empezaba a agarrar del cabello, entonces me dio mucho asco y allí fue cuando me desperté... y digo no es para que me de asco que me haga eso, luego me lo imagino que me lo hace y no es para que me de asco, pero bueno en mi sueño me dio asco y quien sabe porque, y por eso no te he platicado de las fantasías, porque no eran fantasías.

Aquí la sexualidad aparece en un sueño, si seguimos a Freud el sueño es la realización de un deseo. El deseo de la entrevistada toma como escenario el sueño, la escena en la que su maestro la toma del cabello, habitualmente relacionada con lo erótico que tiene su fin en relaciones sexuales, la entrevistada siente asco cuando aparece esta escena en el sueño. Hay que preguntarse: ¿ese es el deseo de la entrevistada? Acerca del deseo no sabemos nada, por lo que hay que tener mucho cuidado al afirmar esto, habrá que analizar más a fondo el sueño ver el contenido latente y no quedarnos solo con el manifiesto para poder dar cuenta del deseo.

¹ Freud, S. (1916-17) *Conferencias de introducción al psicoanálisis*. Tomo 16, p. 277.

Hay que señalar que ella dice que sus fantasías no eran fantasías, ella se imagina que hace el amor, pero cuando se le aparece en el escenario del sueño, donde ya nada es fantasía, sino realidad psíquica, se despierta y el despertar del sueño es por angustia, que se genera por estar frente al deseo y a su realización. Aquí también habrá que ver si es angustia lo que siente en la escena donde ella está con su maestro o es otra cosa, no se puede dar cuenta de esto con un solo sueño y sin ningún otro relato sobre él, así que no lo tomemos muy en cuenta para describir la sexualidad de la sujeto.

Ella después de hablar de sus fantasías (cuando el entrevistador la incitó a esto), comenta que luego se imagina que está con su pareja, pero no imagina escenas eróticas con él, cuando está comentando esto y sin ninguna intervención por parte del entrevistador, aunque se desprende la pregunta "No me has hablado de tu sexualidad ni de tus fantasías sexuales", menciona lo siguiente:

A: no he tenido experiencias de relaciones sexuales, bueno he hecho todo, pero sin hacer nada... he estado a solas con mi novio, hemos hecho todo pero sin llegar a nada... con mi novio es con la única persona que he llegado a tener esto y no por miedo ni por prejuicios.

Este comentario fue el único, en todas las entrevistadas, con respecto a relaciones sexuales y sólo se pone porque en él figura explícitamente la palabra sexual, no se quiere prejuiciar a la sujeto y no se puede relacionar con nada de su Fracaso Escolar; no lo tomaremos en cuenta para ningún tipo de conjetura.

Aquí la entrevistada menciona su antiguo noviazgo; qué relación tenía con él:

A: el único novio que tome en cuenta fue él... yo anduve con él, pero no porque me gustara, ni lo quería, pero como tenía famita de que era muy mujeriego allí por la casa y como muchas chavitas andaban tras él, y yo por demostrarles lo hice mi novio... él me caía gordo, pero después le fui tomando cariño, pero me tardé en tomarlo en cuenta. La primera vez que salimos él me dijo: "Sabes que me caes mal por que eres consentida, caprichuda, mandona y quejona". Y dije, bueno así soy y seguimos, siempre me reprochó lo mismo, pero ya hasta después nos fastidiamos... dice él que yo tuve la culpa que por mi forma de ser, pero él ya sabía como era yo.

Viendo esto (objeto y su perdida) en la teoría carga - descarga podría decirse lo siguiente: en el objeto siempre depositamos energía (libido), por lo que el nivel de la libido yoica disminuye, hay una descompensación energética que se equilibra con la energía que el otro deposita en uno, pero cuando el objeto desaparece o se le hace desaparecer, esa descompensación surte efectos, se siente que nos hace falta algo, o que el otro se llevó algo de nosotros, hay un hueco que tratamos de re-llenar para no sentirnos como "vacíos", y ese hueco que se siente es la libido yoica que depositamos en el otro.

Con respecto a su novio, ella menciona que los problemas con él comenzaron después de que la mamá de ella murió, en esos momentos él fue su único apoyo, en él se apoyo cuando ella tuvo que hacer todo sola. Esto podría llevar a pensar, siguiendo al Freud de *Duelo y melancolía*; donde en la autopunición y en los autoreproches del melancólico se disciernen reproches contra el objeto amado. En este caso en particular no se puede hablar de melancolía, pero la anterior afirmación me ha llevado a pensar lo siguiente: Tal vez ella y los reproches contra su novio, no son más que reproches contra ella misma y estos reproches -no se en que- están directamente ligados con la muerte de su madre.

Para no ir tan lejos, estos reproches, son la agresividad que hay en todo encuentro entre dos personas; nos reconocemos a través del otro. Además habría que detallar las demandas que tenía ella hacia su novio, tal vez demandas de venir a ocupar otro lugar, un lugar de amor, el lugar de apoyo para no sentirse soía.

4.2 Categoría 2: Relación Alumna - Maestro

En toda relación entre personas, hay un lazo libidinal. "La libido es lo que vincula el comportamiento de los seres entre sí y les dará, por ejemplo, una posición activa o pasiva... ese vínculo que se produce a un nivel determinado, estrictamente hablando el nivel imaginario, en el cual el comportamiento de un ser vivo en presencia de otro ser vivo le está vinculado por los lazos del deseo, la apetencia, efectivamente uno de los resortes esenciales del pensamiento freudiano para organizar lo que está en juego en todos los comportamientos de la sexualidad."² Todo vínculo que hacemos está cargado de libido y más con maestros o entrevistadores (psicólogos), personajes que ostentan un supuesto saber. Pero hay que recalcar que estos vínculos libidinosos son puramente imaginarios, son relaciones en espejo, donde a través de la imagen del otro yo me reconozco como individuo y me afirmo como existente.

Un ejemplo de estas relaciones se mostraron con los maestros. El maestro involucrado en las siguientes expresiones invitó a la entrevistada a un proyecto de investigación, en el que ella está participando, y en esas semanas la había invitado a que fuera a una práctica de campo. Los siguientes fragmentos son de la 7ma., 8ta, y 9na. Sesión:

A: ¡Qué crees que pasó! Que me enteré de algo muy feo, de mi maestro, algo que me dijo una maestra... le dijo a mi compañera

² Lacan, J. (1996). *Seminario 4. La relación de objeto (1956 – 1957)* Paidós, Argentina, p. 47.

que tuviéramos mucho cuidado, ya que este maestro acostumbra a decirles a las mujeres con quienes trabaja que tienen que ir a Toluca, y ya estando allá les dice que se tienen que quedar... Voy a salir con ese miedo de que él vaya, y quiera, no sé, no puedo salir con confianza y luego si me dice que, qué haces tu aquí si ya sabías... si con todas ha hecho io mismo y conmigo no io hace, todos van a pensar que si ¿no crees?

Siguiente sesión.

A: el maestro me cae bien y yo no creo que sea así, y si es, es su rollo y si él me pone en mi lugar ya que hago... bueno que me salieran mal las cosas, de no ponerle su alto... si el maestro se quiere pasar de listo yo me lo pongo en su lugar, sabe que maestro cálmese... pero en el caso de que me dijera el maestro, pues ahora te aguantas, o sea, que fuera al revés, pero no creo.

Va a ir a Toluca y está resignada a lo que pueda suceder, así sea que se tenga que quedar con el maestro y se pase de listo y la ponga en su lugar.

Novena sesión:

E: Y el maestro que se iba a Toluca, ¿qué pasó con él?

A: No, no se fue está malo, le dio un infarto, siempre está malo del corazón, pero has de cuenta que teníamos a otro maestro que nos caía bien y nos salió de lo más asqueroso posible, algo horrible, un tipo horrible, morboso, feo, horrible, horrible; y has de cuenta que salió con una de nuestras compañeras allá en Veracruz y se fueron en la noche, obvio que todos sabemos que algo paso entre ellos, que pasaron la noche juntos, que hicieron quien sabe, pero bueno, la pasaron juntos.

E: ¿Y tú?

A: *Y yo que – silencio – (se ríe).*

Tal vez ella crea imaginariamente, no sólo ella sino todos, lo que sucedió entre su compañera y el maestro al decir que pasaron la noche juntos, no sabemos que habrán hecho ellos, sin embargo, se puede decir que esto está teñido por el deseo de la entrevistada.

A: *Fíjate que mi compañera y yo nos turnamos al maestro (X) de broma y ya sabes con los demás maestros, lo clásico ¿no?, que te dicen: "¡soñé contigo anoche!" y yo les contesto ¡ay yo también!, que se me hace que nos comunicamos y por eso.*

E: *¿No piensas que los maestros te dicen eso por que tu eres coqueta?*

A: *Sí.*

Este comentario lo hace la entrevistada cuando menciona el tipo de relación que tiene con sus maestros, con los cuales se lleva muy bien.

Otro ejemplo es el de la entrevistada 2, con el maestro Z:

A: *El maestro, el que te digo ... me invitaba a salir, me llamaba hasta mi casa, ya me tenía pero si, ya no quería ni siquiera entrar a clases con él – más adelante – Y en tercero (después de que se cambio de grupo, a un grupo en el que este maestro daba clase) otra vez problemas con él, siguió todavía con lo mismo, me invitaba a salir, no le no, ni siquiera yo luego hablaba ... pasaba y como sí ni lo viera, no le hacia caso ya para que me dejara en paz.*

E: *¿Qué cosa te decía él cuando te invitaba a salir?, o ¿Porqué te invitaba a salir?*

A: No, o sea, nada más te invitó, que vamos a tomar un helado o así nada más estaba platicando, y es que como siempre le hablamos como si fuera compañero... pero, o sea, a todos nos trataba igual, y luego me llamaba, y te digo que me invitaba que para que tomáramos un helado y así.

E: ¿ Y era nada más a ti a quien invitaba?

A: Sí, bueno, empezó con una compañera de ahí del salón... y pues luego estaba friegue y friegue conmigo, pues el chiste fue que hasta le inventé que era casada ya para que me dejara (entre risas) en paz, y ya se quedó con la idea y ya me dejó en paz este maestro. Pero siempre estaba molestando y, o sea, a la hora de la clase, no de la clase, de la practica de laboratorio... pues ya hasta cerraba las puertas con tal de que no entrara aquel... se iba a meter al cubículo en el que estábamos siempre a dar lata... de ahí no se salía... pues nos metíamos a otro cubículo.

En las primeras sesiones esta entrevistada es muy repetitiva en su discurso, el cual gira en torno a los maestros, los problemas que hay entre ellos, pero resaltan las veces que ella hace mención de este maestro.

Con respecto a los maestros que son los que aparecen en estos fragmentos, hay que recordar que son representantes de las figuras paternas, en algunas ocasiones han sido personajes de algunas de nuestras vivencias, por decirlo así, amorosas, sean estas en realidad o no.

En la entrevistada 2 este maestro que la invita a salir es el mismo a quien ella coquetea. En la última sesión retoma nuevamente el tema de este maestro:

A: al maestro ése sí le hable claro, que no me gustaba que me anduviera agarrando el cabello, ni molestando... con ese maestro que te digo que me invitaba a salir, al principio yo no sabía que era

un idiota y que no sabía nada ese maestro... le inventé que tenía un novio para que me dejara en paz y para que le ando inventando, que voy y que le digo que me dejara en paz, porque hasta me llamaba a mi casa... pues otra vez que me volvió a llamar, le dije y le colgué, y ya, no me ha vuelto a molestar.

Cuando ella se entera que el maestro no sabía nada le dice que la deje en paz. pues él no le puede decir nada acerca de ella, no puede responder a sus preguntas y por lo tanto lo tira del pedestal de maestro, no pudo reconocerse a través de él.

Por otro lado en la entrevistada 3 en la figura del maestro se pudo notar un amor de meta inhibida o porque no un amor sublimado, le gusta como la maestra de físico-química imparte la clase, ella se preocupa por todo, le da ánimos, así se expresa de su maestra:

A: me la imagino muy sincerota, porque si es muy sincera, este, muy amable, muy, muy atenta con la gente, me imagino que ha de ser cariñosa.

Por otro lado la coquetería es un tema que va muy vinculado con las relaciones con los otros. En este tipo de comportamiento la persona busca ser mirada, trata de ser reconocida por el otro.

El ser contemplado, Freud menciona en los *Tres Ensayos*, genera satisfacción de orden sexual. En realidad lo que entra en juego aquí es el mirar ser mirado (dialéctica de la vida sexual). Todo esto Lacan lo caracterizara como pura especularidad, en donde el otro funciona como espejo para reconocerse y en la coquetería, como en la relación con el maestro puede ser que haya una fascinación por la imagen del otro y por eso lo mira, esa otra imagen cautiva

Algunos ejemplos:

Con este comentario la entrevistada tres inicia la sexta sesión, después de que el entrevistador le pregunta qué si siente que hay un tema que no han tocado, y la entrevistada responde que no han hablado de lo que le gusta hacer; entre las cosas que le gusta hacer esta el comer dulces, catar bailar, hacer ejercicio; inmediatamente después ella comenta lo siguiente:

A: me gusta admirar al sexo opuesto, soy muy coqueta, me gusta hacer ojitos... cuando alguien me gusta me le quedo viendo a los ojos y me gusta que me correspondan a esa mirada, y es entonces cuando hago parecer que soy muy agradable... yo se que lo hago a propósito.

La entrevistada busca ser mirada por los hombres para sentirse bien, pero cabe resaltar, que a ella también le gusta contemplar al sexo opuesto, relación en espejo

Otro ejemplo de coquetería, aunque no tan evidente como el anterior es el de la entrevistada 2 (segunda sesión):

A: que agarro y que me levanto y que me voy a la biblioteca y se dio cuenta y se me quedó viendo ¿no?, y que llego con mi librote y que lo abro enfrente de él y, o sea, se enojó porque luego, luego empezó, y que se me queda viendo.

Durante esta sesión la entrevistada menciona en varias ocasiones al maestro Z, él es a quien se hace referencia; dice que su clase es aburrida, sin embargo ella esta ahí en la clase aburiéndose. En esta forma de coquetería ella quiere hacerse mostrar llamando la atención del maestro poniendo el "librote" a su vista, quiere que el maestro la vea, lo cual consigue.

Freud dice que: "La impresión óptica sigue siendo el camino más frecuente por el cual se despierta la excitación libidinosa."³ Habría que arreglar un poco esta frase; Freud habla de libido, nos refiere a lo que construye la imagen, la libido es la que ayuda a capturar la imagen, habría entonces que darle un giro a la palabra excitación, tal y como Lacan afirma que el niño siente un gran júbilo al verse en el espejo. Entonces la frase rezaría hay una gran excitación (siento un gran júbilo) al ver la imagen del otro por que en ella me reconozco.

Estas dos entrevistadas le coquetean al maestro, a aquél que supuestamente sabe, traían de reconocerse en aquel que le pueda decir algo sobre ellas, ya que él no presenta falta alguna, es el personaje adecuado para que les diga algo sobre la mujer, ¿qué es ser mujer? Que responda sobre la diferencia entre los sexos. Esta pregunta es una enigma para la mujer, después de haber renunciado a poseer un pene, no sabe que puede llenar esa falta, se pregunta si el ser mujer es vivir sin pene o la respuesta esta en su cuerpo, en un hijo; nadie puede responder a esa pregunta, ni la mujer ni el hombre. Freud nunca pudo responder a esta pregunta para él la mujer era el continente negro, es decir lo enigmático.

4.3 Categoría 3: Relación Alumna - Entrevistador

En el vínculo con el entrevistador se hizo más presente una relación libidinal, esto se podría pensar desde el fenómeno psicoanalítico de la transferencia, pues bien lo decía Freud, toda transferencia es amorosa, ya que "todo ser humano, por efecto conjugado de sus disposiciones innatas y de los influjos que recibe en su infancia, adquiere una especificidad determinada para el ejercicio de su vida amorosa, o sea, para las condiciones de amor que establecerá y las pulsiones que satisfará, así como para las metas que habrá de fijarse"⁴, metas

³ Freud, S (1905) *Tres ensayos de teoría sexual* Tomo 7, p. 142.

⁴ Freud, S. (1912). *Sobre la dinámica de la transferencia*. Tomo 11, p. 97.

que se actualizaran en la transferencia. Vayamos al ejemplo, en donde esto se mostró en el querer saber sobre el entrevistador, o querer saber sobre aquél que sabe algo que yo no sé (lo sexual), pero que al mismo tiempo me aterrera.

Entrevistada 1 sesión 1:

A: *¡Ay no! no me gusta que estés así, eh, la verdad no* (refiriéndose a que el entrevistador estaba callado).

Los siguientes son fragmentos de las últimas cinco sesiones en donde la entrevistada insiste más en querer saber sobre el entrevistador:

A: *Haber te hago una pregunta ¿Ahora que acabe esto, qué va a pasar?... cuando termine con E (el entrevistador) como se va a acordar de mí... ¿Qué vas a pensar de mí?... ¿Qué pasa si después surgiera una amistad?... en serio no le vuelven a hablar a sus pacientes... mi hermana vio tu teléfono y me dijo que si eras mi novio y le dije que no, que ¡como creía!, que eras mi amigo... pero imagínate que fuéramos amigos y después, o que te hicieras mi novio.*

Parece que ella le coquetea al entrevistador, digamos, lo trata de seducir con su discurso, las últimas palabras son claras: *imagínate... que te hicieras mi novio*. Esta situación podríamos decir que es verdadero amor de transferencia, pero debemos "discernir que el enamoramiento de la paciente le ha sido impuesto por la situación y no se puede atribuir, digamos a las excelencias de su persona; que, por tanto, no hay razón para que se enorgullezca de semejante conquista."⁵

⁵ *Ibidem*, p. 164.

A: Mi hermana, la mediana, me contó que le llegó un paciente muy guapo, pero dice que su ética no se lo permite... imagínate que tal si tu te enamoras de mí y después te das cuenta de que yo te correspondo, pero no va a poder ser por la ética ¡que feo!... no me hubiera gustado conocerte como psicólogo.

La entrevistada continua con su discurso seductor, incluso aparece la frase yo te correspondo, y esto toma más sentido con lo siguiente:

A: Fíjate, el martes estuve pensando mucho en ti, y sin que lo quisiera, la primera vez fue por mi hermana, la mayor, que encontró tú número telefónico; y la otra fue por mi hermana, la menor, que se enamoró de su paciente y me dijo que, ¿qué podía hacer? y me dije: le voy a preguntar a E haber si ya pasó por ese caso, y ¿qué hacen? Dime, no seas así ¿tú qué haces?

No cesa en su intento seductor, piensa en él. El que según ella su hermana se enamoró de su paciente puede ser un desplazamiento del enamoramiento que hay de ella para con el entrevistador, así la frase la frase correcta sería: yo estoy enamorada del entrevistador.

En la última sesión vuelve hacer referencia a esto, cuando le comenta al entrevistador el porqué ella insistía tanto en querer saber sobre él y como relacionó su situación con lo que pasaba con su hermana:

A: lo que pasa es que llegó a consulta un chavo y le gustó éste chico a mi hermana y me empezó a explicar que ustedes no pueden andar con sus pacientes, y bueno pues cómo fue el tiempo en que yo estaba viniendo, y dije pues a poco a todos les pasa y entonces el primero en quién pensé fuiste tú, y dije que interesante y me llamó la atención eso.

Esto permite discernir que lo que sucedía alrededor de la entrevistada ayudaba a construir su discurso y su relación con el entrevistador.

A: He pensado en tí, pero luego me digo; para que pienso en él, si de todas formas voy a quedar igual... me gusta conocer a los que me interesan, pero contigo no venía a conocerte, es más cuando me dijeron te va a tocar tal gente, apunté y no quise imaginar nada y ya hasta que te vi y dije: ¡Ay! que guapo, está padre la situación... si hubieras sabido la forma de como abordarme, hubiera sido toda tuya... no me caíste mal, lo que pasa es que no me supiste usar.

No la supo usar, hubiera sido toda de él, son palabras que nos dicen las expectativas de la entrevistada durante el transcurso de las entrevistas, expectativas amorosas, quería que su amor fuera correspondido por el entrevistador; aunque esto puede perder validez si lo relacionamos con el comentario anterior.

A: Me llamastes la atención.

E: ¿Hubo algo en particular?

A: Que te me hacías muy –se calla- y te me sigues haciendo... ¿no? Cómo que me empezó a llamar la atención el cómo eras ¿no?... te me hacías así tan calladito que decía yo: “ese niño ni ha tener de amigos”, cosas así, me empezaban a entrar a la cabeza ¿no?, después dije: pues vamos a ver cómo es el niño ¿no?

Habría que puntualizar que esta relación con el entrevistador se puede asimilar a la antigua relación de la entrevistada, donde ella buscaba un apoyo para así superar la muerte de su madre.

En la última entrevista y sus palabras suenan a resignación de un amor no correspondido, después empieza a hablar de su amiga P, quien también fue entrevistada.

A: Le he platicado de ti y luego como le hago comentarios de tí P se enoja.

E: ¿Cómo qué comentarios?

A: No, no te los digo – risas – no, no te los puedo decir... son comentarios, te digo que siempre andamos comentando que ¡Ay que (el maestro) X es mi novio, y has de cuenta, así nos pasa con ustedes (entrevistadores) – se ríe – con los compañeros y con los maestros, cosas así, es que no, no te las puedo decir. El otro día que P escuchó que yo estaba riéndome, me preguntó, ¿pues qué tanto hacían? Y yo le respondí: ¡Uy! Si supieras, ni me digas que me regreso, comentarios así hacíamos, y ese está muy leve ¿no? Imagínate, si te dijera los demás. No, hay que pena, no inventes, como te voy a decir, somos muy groseras... como crees que te voy a decir eso, no, no puedo, P y yo siempre hacemos éstos comentarios enfocados a lo que es... .. no, no puedo, no, no puedo.

Aquí vemos como la cita de Freud que está al inicio de este análisis, acerca de que lo sexual es indecoroso, aquello de lo que no se puede hablar es muy cierto al ver las palabras: “no, no puedo; no, no puedo”, que pronuncia la entrevistada, vemos como lo que tiene que ver con la sexualidad se reprime, se le tiende a desaparecer; como nos dice Foucault la sexualidad es cuidadosamente encerrada y al encerrarla se encierra su pulsión epistémica. Pero realmente será sexual lo que esta en juego aquí o es una especie de artimaña por parte de la entrevistada para acercarse al entrevistador para establecer una relación en espejo. Esto también va con los siguientes comentarios:

E: ¿Todo siempre va relacionado con lo sexual?

A: Pues sí, si casi siempre, la mayoría de las veces, por ejemplo, el día que te conocí P me dijo cuando salimos "ay está bien feo tu psicólogo", y le dije: ay no está feo, y me dice, pero le pusiste al revés su camisa y yo le dije: lo que pasa es que nos ganaron las prisas y que tal si llegaba el maestro J. Cosas que ni pasan, y ya sabemos que no es en serio, pero lo decimos ¿no?... y nos llevamos a veces hasta todo el día de que no inventes lo despeinastes mucho o cosas así... con cualquier persona que nos guste, o que nos agrade, o que nos llame la atención .

A: Siempre andamos jugando con todo eso ¿no?

E: ¿El qué le dediques mucho tiempo al estar jugando con lo sexual no será por que anhelarías tener o hacer todo lo que imaginas, o se deba a que tal vez por que no has tenido relaciones sexuales, o por una insatisfacción; bueno y tomando en cuenta que tu amiga ya es casada?

A: no, para nada y en ninguna de las dos, al contrario, nos sentimos muy satisfechas con lo que hemos vivido, por eso jugamos con eso, como que es un algo así como... ..

E: ¿ Es placentero?

A: es chistoso, además no le dedicamos mucho tiempo a eso.

Con una interpretación silvestre del entrevistador, intentado tal vez conocer la sexualidad-genitalidad de la sujeto, más no la sexualidad que se cifra en el deseo. Vemos que en esta sujeto hay bastantes alusiones a lo sexual, pero veremos más adelante que este no es el factor principal para su Fracaso Escolar.

4.4 Categoría 4: Modalidades de placer

El placer va muy ligado con la sexualidad, tal ves no se podría hablar de sexualidad sin referirnos al placer, sea este agresivo o no agresivo. Para no volver a hablar de él remito al lector al apartado sobre sexualidad que está en el capítulo anterior. Los siguientes ejemplos nos muestran dos tipos de obtener placer que mencioné (agresivo y no agresivo). Iniciemos con el placer no agresivo:

Entrevistada 3:

A: Lo que más me levanta el animo es que te digo que como soy enfermera la gente va a mi casa a que le haga una curación, a que le haga esto; porque, en primera, en primera la gente de ahí que tiene dinero le cobro más barato, pero a la gente que de veras no tiene, hasta tu le tienes que estar poniendo medicina o cualquier otra cosa ¿no? Pero, pues eso me reconforta ¿no? Dice mi mamá jeres bien tonta! No, no cobras y esto, le digo, pero yo se que estoy haciendo bien no me interesa.

E: ¿Cómo te hace sentir eso?

A: Pues bien, te digo que eso es lo que me anima siempre que después estoy triste porque todavía no, así no lo asimilo bien que no tenga mi carrera (medicina)... pero ya cuando estoy así toda desanimada y viene la gente, pues señorita no tengo dinero, que puedo hacer para esto... pues yo se la curo, y te digo, me siento bien porque me dan las gracias y yo estoy haciendo todo lo que puedo... eso es lo que más me reconforta.

Esta entrevistada quiso y quiere ser médico y en la enfermería tal vez ha sublimado este ideal, por que no decir que realmente esta sublimado si hay una gran relación entre la medicina y la enfermería.

En el que ella quisiera ser médico notamos que quiere ayudar siempre a toda clase de personas, pero este altruismo no solo se extiende a persona desconocidas, busca ayudar a su madre, le reconforta el que su madre no haga nada.

A: ... yo lo que quiero es que mi madre no haga tanto quehacer y de todos modos le digo, yo hago todo tu quehacer aquí en la casa.

E: ¿Porqué no quieres que haga quehacer tu mamá?

A: No se, hay, nunca me ha gustado que ella este trabajando mucho... nunca me ha gustado que haga quehacer mi mamá ¿no? No se porque, pero siempre, siempre he querido que no trabaje mucho, que descanse más.

Esta entrevistada obtiene placer o hablando propiamente un bienestar, es reconfortante para ella realizar actividades para los demás, es como un sentimiento altruista, ella da todo a cambio de nada, lo que me lleva a proponer lo siguiente que tal vez se aleja un poco de lo manejado hasta este momento, ella obtiene placer dando placer (alegría, dicha, etc.) a los demás, sea su madre o quienes vayan a pedirle que les brinde servicios de enfermería. Este altruismo se relaciona con el amor; citemos a Lacan para aclarar esto. "En el don de amor, se da algo por nada, y sólo puede ser nada... lo que constituye el don es que un sujeto da algo de forma gratuita, pues tras lo que da está todo lo que le falta, el sujeto sacrifica más allá de lo que tiene."⁷ Esto se acopla perfectamente a esta entrevistada, da todo por nada, se nota el amor por su madre, le da todo; menciona que durante varios años su padre no vivió con ellas y cuando él regreso, ella sentía celos de compartir a su madre con su padre:

A: ... me molestaba que estuviera con mi mamá, no, no sé, como que le sentía envidia... pues tienes que repartirlo con él su tiempo.

⁷ Lacan, op. cit., p. 142.

La madre es el objeto primordial en todo sujeto, ella es quien nos alimenta nos enseña a amar o a odiar, su huella quedará impresa en el inconsciente y será la guía para la elección de objeto, Freud lo llamó elección de apuntalamiento, es por esto que a la entrevistada no le agrada compartir el tiempo que tiene su madre con su padre, aunque a este personaje también le quiere, pero no como a la madre. y le tiene coraje por el tiempo que no estuvo con ellas, veámoslo con sus propias palabras:

A: ... creo que tengo resentimiento con mi padre, pero pues quien sabe (llanto)... siento ganas de reclamarle... digo que me hizo falta de chiquita ¿no?, que tuviera más atenciones con nosotras, no sé, dinero no, o sea, de cariño... todavía tengo algo ahí dentro que pues que hace sentir que no lo quiero, pero yo se que lo quiero.

Con respecto a que su padre estuviera con su mamá:

A. ... me molestaba que estuviera con mi mamá, no, no sé, como que le sentía envidia.

Esta envidia se relaciona con la ausencia del padre cuando era pequeña:

A: Mi papá tenía otra mujer, entonces nada más nos venía a ver de vez en cuando.

La envidia representa un reclamo contra el padre por no estar con ella durante su infancia y ahora regresa y le quita su madre. Para finalizar con esta entrevistada, cabe mencionar que la enfermería esta muy ligada con la medicina, y ya se vio como la medicina está muy ligada con lo sexual.

Vayamos ahora a ver ejemplos en donde se puede localizar un placer de tipo agresivo; humillando a los demás, por decirlo así un placer sádico:

Entrevistada 1

A: siempre trato de buscarle a la gente sus defectos, me considero yo una persona superior a todos, sé que lo soy... siempre estoy pensando en ser lo mejor para todos, como humillar a la gente, no lo hago tanto por superarme, sino por hacer sentir mal a los demás (sesión 1).

Esta agresividad es especular, quiere reconocer que ella se siente mal al hacer sentir mal al otro.

A: He maldecido mucho a la gente, he deseado que se mueran, a mí familia los veo y digo: porque no se mueren, me he vuelto muy egoísta, hago sentir mal a la gente, me he vuelto mala... me he vuelto así, la gente dice que soy muy voluble, que me siento superior a todos y me dije sí eso creen, pues así voy a ser nada más para darles en la torre (sesión 2).

En la cuarta sesión se vuelve a mostrar este tratar de humillar a los demás:

A: me gusta criticar a los demás, encontrarles sus defectos... me pongo a pensar en el daño que les puedo hacer... le tengo coraje a la gente y siempre quiero ser más que ellos, buscar sus defectos, sus puntos débiles para cuando me hagan algo los pueda atacar.

Estas frases toman sentido con un breve comentario en la siguiente sesión:

A: si la gente te ve débil pasa sobre ti, aquí es la ley del más fuerte.

La agresividad se vuelve a retomar en la última sesión:

E: ¿Te consideras agresiva?

A: Sí, me considero muy agresiva... sí llego a los golpes, llego a todo, a ofender a la gente y hasta herir a la gente con palabras ¿no?... también me considero agresiva en pensar hacerle daño a la gente.

A continuación se verá como esta agresividad interfiere en la escuela.

A: En lugar de decir, este le voy a echar ganas (a la escuela) para sacar un buen papel y sentirme bien a gusto conmigo, no al contrario, voy a provocar a tal persona para enojarme con ella y hacerla sentir mal y humillarla. Y como que esos son mis retos, mis retos son malos, como que no le veo caso a veces yo a los retos que me pongo, pero bueno así me he hecho y así soy yo... tengo que terminar la carrera y tengo que ser buena estudiante... pero este, por mi sé que tengo que hacer las cosas, pero a veces me ganan otros sentimientos malos y no lo hago.

Tal vez, y es aventurarse, esto puede considerarse un placer sádico, a ella lo único que le interesa es obtener placer aun pasando encima de los demás. Tan solo quiere lastimarlos, solo piensa en ella misma y en la forma de sentir placer, busca los puntos débiles de la gente que la rodea para que en un momento determinado ella los haga sentir mal, castigándolos donde más les duele.

Aquí cabe mencionar cuales son los motivos que la hacen agresiva. Todo se desencadena a partir de la muerte de su madre, quien la protegía de todo y cuando murió, la entrevistada tuvo que hacer todo por ella misma y sin la protección de su madre, en esos momentos se dio cuenta que la gente no era lo que decía ser, que hablaban mal de ella, esto le disgustó mucho. Este es un punto que habría que analizar con más detenimiento, la muerte de su madre, el

llevarse mal con la gente, el sacar malas calificaciones se podrían derivar de esta muerte.

No solo se pudo observar un placer sádico, sino también un placer masoquista, como nos dice Freud en 1924⁸, que todo padecer masoquista tiene por condición venir de una persona querida y este padecer se soporta por orden de aquella persona. Vayamos a ver un ejemplo de esto con la entrevistada 2:

A: Bueno otra vez voy a empezar a hablar de M ¿qué día fue? Fue todos los días de la semana pasada, porque no hay día que pase que no me reclame algo... siempre va y me reclama algo o le digo algo y me dice que soy una ignorante... M dice las cosas y no se fija si te afecta... enfrente de quien este llega, y tu le haces algo, se desquita de ti no importándole quien está... me hace pasar cada coraje, la vez pasada que te dije que me caía mal, o sea, como que me sentí así, como que me arrepentía (se refiere a que por ella la regañaron), o sea, es que sí me cae mal pero no del todo.

Dentro de la misma línea más adelante comenta:

A: Y siempre te digo que hace cualquier cosa, que sabe apenas que algo me molesta y empieza a hacerlo más seguido para estarme muelle y muelle ahí haciéndome enojar.

Lo curioso es que ella lo soporta no hace nada por cambiar la situación, cuando regañaron a M por su culpa se sintió mal, esto hace pensar en lo que dice Freud en "Problema económico del masoquismo", cuando menciona que el verdadero masoquista ofrece su mejilla toda vez que se presenta la oportunidad para ello. Veámoslo en su discurso en otra sesión:

⁸ Freud, S (1924b). *El problema económico del masoquismo*. Tomo XIX

A: M agarra y se suelta y te empieza a decir de cosas valiéndole lo de los demás, ella nada más piensa en su beneficio.

Pero me pregunto por qué ella sigue ahí y no trata de salir de esa situación. *Pero ella hasta goza cuando me regañan.* Sería atrevido pero podría decir ella también goza que M la haga sufrir.

Aquí hay otro punto a señalar. que al igual que la entrevistada 1, es la muerte, toda esta relación agresiva con M se desencadena a raíz de la muerte de su hermano.

4.5 Categoría 5: Muerte y relaciones familiares

Un tema que emergió bastante en el discurso fue la muerte. La muerte no solo implica que alguien o algo ya nunca más estará materialmente presente entre nosotros, hay algo más, nos hace ver nuestra finitud. Pero si la persona que muere es alguien muy cercano nos deja con un mal sabor de boca y un dolor, que puede ser momentáneo o eterno. Ante la muerte de alguien hay que hacer un duelo para que la persona que ha muerto deje en nosotros buenos recuerdos y no sea un fantasma o un recuerdo aterrador. Aunque la muerte está ligada a la sexualidad, hay algo en ella que no se deja atrapar por esta, es aun más enigmática; ante la sexualidad nos paramos con miedo, pero ante la muerte mejor damos la media vuelta. Ante la muerte debe haber un duelo, el cual es la reacción frente a la pérdida de una persona querida. El trabajo de duelo es el siguiente: "El examen de realidad ha mostrado que el objeto amado ya no existe más, y de él emana ahora la exhortación de quitar toda libido de sus enlaces con ese objeto. A ello se opone una comprensible renuencia; universalmente se observa que el hombre no abandona de buen grado una posición libidinal, ni aun cuando su sustituto ya asoma. Esa renuencia puede alcanzar tal intensidad que produzca un extrañamiento de la realidad y una retención del objeto por vía de

una psicosis alucinatoria de deseo. Lo normal es que prevalezca el acatamiento a la realidad."⁹

En el discurso de las entrevistadas la muerte está presente de la siguiente manera:

A (1): El momento más crítico fue al darme cuenta que mi mamá en verdad ya no estaba con nosotros, por que los primeros días yo llegaba a mi casa y como que no me la creía, yo pensaba que estaba dormida, o que se había salido, ¡no sé!... .. el momento más crítico fue cuando yo tuve que hacer mis tramites en la Universidad y realizarlos yo sola, por que nunca había hecho las cosas sola, y me di cuenta que sí la necesitaba, fue lo peor. (Más adelante.) Yo ya ni quería estudiar, ni hacer nada, por que si estudiaba la boleta era para mí mamá, todo era para ella y cuando ya no estaba ella, decía yo "entonces ya no hago nada."

En las primeras sesiones la muerte de su mamá era un tema recurrente en su discurso, fue un momento muy difícil para ella sin aquella persona a quien le ofrendaba cuanto hacía. Tiempo antes ella recurrió a psicoterapia, ésta le ayudo un poco a elaborar ese duelo, pero aún no se elabora del todo y de aquí se puede deducir de porque esa relación con el entrevistador.

En otra entrevistada (2) el tema de la muerte también fue muy recurrente; fue su hermano quien falleció. Él era con quien mejor se llevaba:

A: Me vino a la mente una vez que estábamos todos ahí en la sala, mi papá, mi mamá, mis hermanas y mi hermano y estábamos ahí platicando, y rara la vez era que nos reuníamos así, y todos bien y en eso mi hermano, todos mis hermanos y yo empezamos a decir

⁹ Freud, S. (1917). *Duelo y melancolía*. Obras Completas Tomo 14, p. 242.

que, que era lo que íbamos recordar según ya cuando termináramos la carrera, los cuadros y todo, o sea, se me vino a la mente todo eso (entre sollozos). Y ya terminé de cenar, me fui a mi cuarto y toda la noche me la pasé recordando. Te digo que no dormí, me la pase recordando así cosas de mi hermano. Al otro día venía toda deprimida y al momento de que estaba platicando contigo se me venía a la mente otra vez lo mismo, y de repente cambiaba, o sea, yo intentaba pensar en otra cosa y me acordaba... .. siempre estaba con esa idea, y últimamente en vez de pensar eso he estado tratando de pensar que, o sea, ya pensar que él ya no está. Y, o sea, me cuesta... .. no me acostumbro así, a que, o sea, de repente, es que; cuando él estaba mal, o sea, fue poco el tiempo que duró así, de repente nada, más le dio la enfermedad y ya.

La entrevistada continua hablando de su hermano y que no podía creerlo, hasta la intervención del entrevistador:

E: ¿Qué es tu vida sin tu hermano?

A: Estoy toda sola y con él, te digo que llegaba y me platicaba todo lo que veía. Y con él me llevaba bien, veía los partidos, baseball, basketball. Y siempre estábamos mi hermano y yo, jugábamos en la computadora, y ahorita mis hermanas nunca, ni caso me hacen.

Este solo es un fragmento de su discurso en una sesión, el cual es bastante representativo, en otras sesiones vuelve a hablar sobre lo mismo, pero transcribirlo, tal vez, sería muy repetitivo.

En esta entrevista a raíz de la muerte de su hermano, su familia se desequilibra, hay bastantes peleas entre ella y su hermana M, esta relación esta ejemplificada en la categoría "Modalidades de placer", pero en otra entrevista

las relaciones familiares ocupan un lugar privilegiado. Todo inicia cuando su padre regresa a casa, la entrevistada siente ganas de reclamarle (fragmentos de esto están en la categoría "Modalidades de placer") Está muy apegada a su hermana gemela y todo esto lo relaciona con su mal desenvolvimiento escolar:

A: Siempre he estado muy apegada a mi hermana, somos gemelas, ¿no? para ya' para ca' con ella, yo iba a cualquier parte y pues yo iba con ella.

En otra sesión.

A: lo que pasa es que tiene como un mes que mi, este tuvo. Bueno, desde que entró el año como que me ha ido un poco mal, atropellaron a una abuelita, la atropellaron demasiado fuerte, la semana pasada mi hermana se puso mala, se le bajó la presión; la abuela se nos puso mala. Mi, o sea, que también estamos en un poco de tensión ahí en la casa.

E: ¿ Y eso a ti cómo te ha afectado?

A: Me preocupo, estoy aquí en la escuela, digo a lo mejor ya mi hermana se va a.. se puso mala.

Al final de esa sesión comenta que sus papás se quieren casar, lo cual la alegra mucho.

A: a mi papá le, se le metió en la cabeza ¿no? que ahora se quiere casar con mi mamá, además ya, pues sus esposos ya están fallecidos y mi papá se, mi mamá se había casado por la Iglesia, entonces que su esposo estuviera vivo, ella no se podría casar por la Iglesia, pero ahora sí... ... sí me emociona por que ya tiene, ya tienen mucho tiempo de conocerse y pues no, pues siempre han vivido en unión libre y hasta ahí.

El que ella ponga mucha atención con lo que sucede en su familia viene a ser un factor más para que no apruebe la materia de físico-química.

Después de presentar todos estos fragmentos, surge una la pregunta ¿Y el Fracaso Escolar? Qué tiene que ver todo esto con el Fracaso Escolar.

En las entrevistadas 1 y 2 se debe a la situación de duelo en la que se encuentran, y aunque ya tiene tiempo que murieron la madre y el hermano, aun esas muertes tienen estragos en su vida diaria. Eran personas muy queridas para ellas, es por eso que creó que todavía hay una situación de duelo en ellas. Pero qué tiene que ver el duelo con que ellas vayan "mal" en la licenciatura. "El duelo pesaroso, la reacción frente a la pérdida de una persona amada, contiene idéntico talante dolido, la pérdida del interés por el mundo exterior -en todo lo que no recuerde al muerto-, la pérdida de la capacidad de escoger algún nuevo objeto de amor -en remplazo, se diría, del llorado-, el extrañamiento respecto de cualquier trabajo productivo que no tenga relación con la memoria del muerto. Fácilmente se comprende que esta inhibición y este angostamiento del yo expresan una entrega incondicional al duelo que anda deja para otros propósitos y otros intereses."¹⁰

A ellas no les interesa otra cosa, ni mucho menos la escuela, hay en ellas todavía los recuerdos de la muerte, es por eso que van "mal" en la licenciatura. Esto es claro cuando leemos en el análisis los ejemplos cuando se habla sobre muerte. Si se sabe de más se sabe que hay un más allá, es por eso que la pulsión de saber se encuentra inhibida. Las entrevistas fueron espacios en el que ellas trataron de cicatrizar estas heridas, y en el mejor de los casos paso esto.

En la entrevistada 3, es más difícil dar cuenta de su Fracaso Escolar; hay muy pocos elementos para hacerlo, sin embargo creo que hay que hacerlo. Creo que su "mal" desempeño académico es debido a que su ideal esta puesto en

¹⁰ *Ibidem*, p. 242.

otro lado, en otra licenciatura, no en la biología. Ella ha querido desde pequeña, y quiere ser médico no bióloga, hay un rechazo del que ella tal vez no tenga consciencia por la licenciatura de biología.

Esa es mi hipótesis de su Fracaso Escolar. Esto se articula introduciendo el superyó. El superyó es la instancia psíquica que contiene las insignias, ideales del sujeto, los cuales trata por todos los medios de alcanzar. Aunque también habría que analizar lo que significa para la sujeto este fracaso en la licenciatura de biología. En fin, notamos que el superyó de esta sujeto da el mandato a la sujeto de ser médico, así su interés por la biología -si lo hay- se ve mermado por el conflicto que se engendra con el superyó por no cumplir su mandato.

Se ha percibido que la sexualidad -entendida psicoanalíticamente- esta presente en el Fracaso Escolar, relacionada con la muerte -que cosa es más sexual que la muerte-, con la angustia frente al superyó. El Fracaso Escolar tiene que ver con la sexualidad y no tanto por problemas pedagógicos. Esto nos lleva a interrogarnos más sobre el sujeto que se encuentra en situación de Fracaso Escolar.

Así se termina este capítulo, donde se pudo deducir como la sexualidad ocupa un lugar muy importante en el discurso de las entrevistadas; no solo en del ellas, en el de todos, ya sea desde que se menciona explícitamente o disfrazado en otras palabras o en sucesos imaginados, la sexualidad es algo enigmático, algo que enferma.

Aunque se tomaron factores sexuales que implícitamente aparecieron en el discurso no se pretende, ni por mucho, agotar este tema, pues no hay un saber acerca de lo sexual, es por eso que el sujeto enferma, no porque ignore las reglas biológicas de la sexualidad, sino porque hay algo enigmático en ella, enigma al cual ningún saber puede responder, es por lo que el sujeto a veces prefiere ejercerla, tal vez para encontrar un saber sobre de la sexualidad, o

CONCLUSIONES

Con lo revisado en los capítulos anteriores, tal vez pueda pensarse que este reporte de investigación sea otro discurso más que intente dar cuenta de lo sexual, otro más de sus rostros. Tal vez si lo sea, pero es un discurso que trata de mostrar que la sexualidad no solo es lo biológico, no se reduce a la reproducción. Por el contrario, lo que se trata de señalar es que la sexualidad va más allá, que se hace presente en todo suceso o fenómeno, como se le quiera llamar. Y, específicamente, lo que aquí se trata de mostrar es que en el Fracaso Escolar hay algo del orden de lo sexual que siempre se trata de esconder dentro de la institución escolar, no se le presta atención, se le prefiere encerrar o tapar con mejores técnicas o procedimientos educativos y no se escucha al sujeto que quiere saber sobre aquello que lo enferma.

Para lo señalado anteriormente acerca de la sexualidad en el Fracaso Escolar se recurrió a Freud y al psicoanálisis, porque como lo hace ver Foucault en la *Historia de la Sexualidad*, con Freud se entreabrió el baúl donde se encerraba cuidadosamente a la sexualidad. "Al menos hasta Freud, el discurso sobre el sexo no habría cesado de ocultar aquello de lo que hablaba."¹ Los textos a los que se recurrió para esto, aunque no se citaron todos, son los de 1905, 1907, 1908, 1923 y 1924². Es en estos textos donde se plantea la sexualidad desde el pensamiento freudiano y fueron el pivote en el que se centro este reporte de investigación.

De acuerdo el análisis realizado se pudo observar que la sexualidad ocupa un lugar importante en el discurso de las entrevistadas, no solo en ellas, en cualquiera. La sexualidad nos atrae como la miel a las moscas, pero a

¹ Foucault, M. (1998) *Historia de la sexualidad Tomo 1: La voluntad de saber* Siglo XXI, México, p. 67.

² Los nombres de los textos son los siguientes: "Tres ensayos de teoría sexual", "Esclarecimiento sexual del niño", "Sobre las teorías sexuales infantiles", "La organización genital infantil" y "El sepultamiento del complejo de Edipo".

diferencia de ellas, la sexualidad nos aterra y le damos la vuelta, pues la sexualidad no solo es amor, también es muerte

Bien, creo que lo primero que hay que pensar, y responder, es si en estas entrevistadas se puede hablar de Fracaso Escolar; pensemos esto siguiendo la definición que se dio de Fracaso Escolar en el capítulo 2, donde referíamos el Fracaso Escolar como el no cumplir las expectativas que Otro deposita en el estudiante. A continuación expondré por qué digo que sí se puede hablar de Fracaso Escolar en las sujetos entrevistadas.

Las entrevistadas antes de ingresar a licenciatura, así lo expresan ellas, tenían buenas calificaciones, algunas de ellas obtuvieron premios debido a esto, pero al entrar a la licenciatura se vinieron abajo sus buenas calificaciones:

Entrevistada 1, *"antes iba super bien no entiendo porque ahora tengo que estar tan mal ¿no?, porque ahora sí, yo me considero que ando mal ¿no?, yo era la niña que antes le daban diplomas."*

Entrevistada 2, *"llevaba puro diez y luego acompañaba a mi mamá a la escuela donde daba clase, y 'que esta es tu hija la que siempre saca diez'... ese maestro les platicaba a los demás de ahí, 'no que esta alumna es muy inteligente'."*

Entrevistada 3, *"antes siempre estuve en los primeros lugares."*

Ahora ellas se encuentran repitiendo un semestre y en ese repetir hay algo en común entre ellas y la licenciatura, la materia de físico-química. "Antes", que tiempo tan preciado, un tiempo feliz a comparación del no tan feliz presente, donde ya no se vive de recuerdos.

¿Pero se podrá hablar de Fracaso Escolar a nivel licenciatura? Y si se puede, dentro de este Fracaso Escolar ¿Quién impone el ideal para que se viva o sufra verdaderamente como fracaso? Si en el pequeño el ideal viene de los padres, de los maestros, de la sociedad; de dónde viene en este caso a nivel licenciatura. El ideal que aquí se juega ya no es tanto un ideal que venga directamente de los padres, del Otro en cualquiera de sus representantes. Este ideal que se juega en el Fracaso Escolar del adulto fue establecido en la niñez, vino del Otro y ahora está introyectado en el *superyo*, habita ahí, en esa conciencia moral que nos causa tantos dolores de cabeza, angustia y nos hace sentir culpables por nuestros fracasos. A nivel licenciatura ya no son tanto los padres o la sociedad (explícitamente, pues la sociedad siempre busca el éxito en los individuos que la conforman), quienes exijan el éxito escolar, ahora es el mismo sujeto quien se exige el tan anhelado éxito en la escuela, que se cumpla lo que él mismo se exige, lo que el Otro le exige a través del *superyo*, que se cumpla ese ideal arcaico, que no sabemos cuántas generaciones lo estuvieron incubando.

Con esto nos damos cuenta que el Fracaso Escolar no solo puede existir durante los primeros años de aprendizaje escolar, este puede aparecer o sobrevenir en cualquier etapa de este y lo que lo diferencia de lo que podríamos llamar Fracaso Escolar infantil es que al estudiante de nivel licenciatura no se lo hace vivir, los padres no lo atormentan con su fracaso, ahora él mismo lo vive, lo sufre sin que otro lo haga por él. El fracaso lo habita, ya no lo habita él. Esto me hace pensar siguiendo el discurso conductista si el Fracaso Escolar se debe a falta de habilidades, creo que no. Estos sujetos a nivel licenciatura han pasado ya todas las etapas previas de aprendizaje, tal vez sin ninguna dificultad, han mostrado que tienen las habilidades para aprender, sin embargo, ¿Qué les sucede en la licenciatura? ¿No tendrán las habilidades para esta nueva etapa? A mi parecer no se trata de eso; si las tienen, pero hay otra cosa, hay un silencio alrededor de su fracaso que está relacionado con la sexualidad, silencio que enferma creando Fracaso Escolar.

Esto creo que no dice nada y habrá que complejizar las cosas. Qué carácter podrá tener este Fracaso Escolar a nivel licenciatura: ¿síntoma o inhibición? Si ya en el capítulo 2 se ha situado al Fracaso Escolar como síntoma, el análisis hecho respalda esto. ¿Qué papel juegan lo que he llamado representaciones subjetivas? Para responder a esto, primero debemos separar qué tipo de representaciones encontramos en cada entrevistada y qué papel juegan en su Fracaso Escolar.

La sexualidad se mostró claramente en las entrevistas, pero fue una sexualidad situada en el registro imaginario. La sexualidad enferma porque no se sabe nada de ella y esta enfermedad se engancha en la escuela, donde no se enseña nada acerca de lo sexual. No se sabe nada de ella porque no solo aparece por el lado de la conservación, del amor (Eros), se alía con su par antitético, la destrucción. Abro un pequeño paréntesis para decir que estas dos pulsiones (Eros y Tanatos), menciona Freud, nunca están solas, siempre van juntas a las expresiones del sujeto; recordemos como Bataille en su libro *El Erotismo* muestra que la muerte y el amor son inseparables, y esto se ve claramente al decirnos que el erotismo es la aprobación de la vida hasta en la muerte. ¿Cuál fue el origen la vida o la muerte?, ¿Qué desea uno del otro? Amarlo, matarlo; ambos sentimientos están presentes en toda relación. No sabríamos qué es el amor si no supiéramos qué es el odio, y viceversa. ¿Qué hay al final?, ¿Muerte o vida? Somos ignorantes con respecto a esto. El sufrimiento y la muerte indican perfectamente "el rol del amor, designando como el medio por el cual la muerte se une con el goce."³

Con esto entro a discutir si su Fracaso Escolar es un síntoma o una inhibición; respondamos de lleno que es un síntoma. En la entrevistada 1 es un síntoma que se origina a raíz de varios sucesos, el principal la muerte de aquella persona por quien ella sacaba dieces, ya no hay quien demande como Otro sacar diez, ese Otro a quien se le ofrendaban las buenas calificaciones.

³ Moshé, op. cit., p. 16.

Por otro lado la sexualidad que se caracterizó como imaginaria ¿Cómo la afecta? En una sociedad en que cada día hay una mayor apertura a discursos y actos sexuales (películas, libros, tiendas, revistas, etc.), el sujeto se siente aun más aprisionado por ésta, y la sexualidad se vale de todo esto para irrumpir y crearnos dolores de cabeza. La sexualidad cada vez más invade sus pensamientos en vigilia y oníricos, pues a ella le interesa otro saber, no el saber científico o el biológico, y más específicamente la materia físico - química. Materia donde no se habla de reproducción, hembra, macho, etc.; sólo se habla de fórmulas, enlaces químicos, etc., y este saber a ella no le interesa. Su pulsión epistémica esta inhibida, y esta inhibición no solo afecta al querer saber sobre la sexualidad, afecta también, es decir inhibe, al conocimiento científico lo cual provoca "un bajo aprovechamiento" del cual ella misma se recrimina. Pero no solo el querer saber sobre la sexualidad inhibe a la pulsión epistémica, hay otra cosa de la que somos aun más ignorantes, la muerte, esta también inhibe a la pulsión ya que no queremos saber ¿Qué es la muerte? ¿Qué hay después de ella? ¿Por qué morimos? Esto hace ver que esta entrevistada inhibe la pulsión epistémica para evitar responder a esas preguntas o llegar a saber un poco sobre ellas, afectando sus calificaciones escolares.

La entrevistada 2. El ambiente familiar en el que se encuentra esta cargado de un olor a muerte, sobre todo en la entrevistada quien no abre las ventanas para que entre aire más refrescante, que se elabore el duelo. Dentro de su discurso hay un sueño recurrente, en el que su hermano se le presenta, hay una insistencia en que se elabore el duelo. insistencia simbólica que es, como nos lo dice Freud en *Más allá del principio de placer* cuando comenta de la neurosis traumática y sus sueños repetitivos, una insistencia para que se recuerde todo lo relativo a su hermano y se elabore, simbolizarlo, es decir, hacerlo palabras, ya no repetirlo.

Este suceso real ha sacudido su ser totalmente, todo se desequilibra; en este momento a la sujeto no le interesa ningún saber, "ya que cuando se sabe

todo, después está la muerte."⁴ Se inhibió la pulsión epistémica por el suceso real que aconteció, pero ¿Qué la hizo inhibirse? Sabemos bien que las preguntas que sostienen a esa pulsión son: ¿De donde vengo? ¿Quién me hizo? ¿Por qué uno muere? Esta última pregunta toca el ser de la sujeto y detiene su investigación para no saber porque uno muere afectando su desenvolvimiento académico. Su sexualidad trata de volver a tomar las riendas del existir.

Todo parece indicar que aquí se habla de inhibición, en el capítulo 2 se hizo la observación de que toda inhibición iba ligada con el síntoma. Cómo ligaría a estos casos. Si el Fracaso Escolar es síntoma donde ubicar el deseo.

Habría que hablar de angustia, si la angustia es, desde Freud, angustia ante la castración, separación o pérdida de algo. En estos casos hubo una pérdida, hay una gran falta, si ya había una falta ahora esta se acrecienta y se hace más frágil. Ya no es que no haya falta, la falta de la falta. Esa falta ya había sido estructurada antes, pero ahora la muerte de personas queridas ha sacudido el ser de las entrevistadas; la falta, creo, toma otra forma y esta afecta al deseo. Hay una angustia de quedar atrapado en esa gran falta, de perderse en ella y hay que defenderse de esto, ¿Cómo? Que no entre nada, es una verdadera anorexia, es un no querer saber nada, que nadie toque esa falta que en este momento esta muy frágil. La escuela intenta siempre llenar esa falta con saber, lo que lleva a las sujetos a proteger esa falta con el Fracaso Escolar y así salvaguardar su deseo. Esa es la explicación que puedo dar para ligar la inhibición que causa el duelo con el síntoma Fracaso Escolar.

Con la última entrevistada ¿Qué sucede? Primero aclaremos que ella solo asistió a dos sesiones de entrevistas y dos sesiones no son suficientes para hacer un examen exhaustivo de su discurso. Lo que se notó en ella, se centró en lo que llame "sentimiento altruista." Le agrada hacer cosas para otros, por la

⁴ Bernadette, caso V en: Mannoni, 1981, op. cit., p. 53.

carrera técnica que tiene (auxiliar de enfermería) ayuda a mucha gente y lo hace por muy poco o por nada.

Pero en ella ¿Cómo influyen esas representaciones en la escuela? Provocarán ¿síntoma o inhibición? Su atención esta centrada en otro lugar no en la escuela, sino en su trama o mito familiar.

No solo es este suceso, hay algo con lo que se anuda y que es el factor principal de su Fracaso Escolares, su ideal; el cual parece un tirano al no dejar en paz a la sujeto. La sujeto menciona que desde pequeña siempre quiso ser médico; en las ocasiones en que presentó su examen de admisión a la UNAM pidió la carrera de medicina, dos intentos dos fallas. Entró como casi todos a la licenciatura de biología sin saber por qué. Todavía tiene en la cabeza la idea de ser médico, acabar biología para después hacer la carrera de medicina. Con esto nos damos cuenta (no se sabe quien habrá deseado esto y la sujeto lo introyectó en su *superyo*), como éste ideal esta aplastando su interés por la biología al exigirle que sea médico, se inhibe a la pulsión que trata de llegar al conocimiento de la biología, que se tenga afecto por la carrera. A esta pulsión epistémica la inhibe el ideal, al no hacerse lo que él dictamina y probablemente no la desinhibirá hasta que se cumpla su dictamen. Su *superyo* castiga por no cumplir lo que él ordena, el ser médico y no biólogo.

La entrevistada se siente muy mal por no tener la carrera que desea y por no poder pasar las materias de biología, carrera mucho más fácil -así lo menciona- que medicina; el *superyo* castiga a la sujeto e inhibe la pulsión epistémica que ahora está desplazada al conocimiento científico para que no se aprenda nada y el resultado, aunque lo vive funestamente, es la reprobación de varias materias. Ella misma se reprocha por no poder pasar las materias y no tener la carrera deseada, resulta curioso que su familia no le reproche por sus malas calificaciones, ella es la que se reprocha todo.

Al igual que en el caso anterior solo se habla de inhibición y ¿el síntoma? Freud en el texto *Inhibición, síntoma y angustia* señala que también el síntoma es una reacción de angustia del yo frente al superyó. Esto llevaría a considerar a la sujeto con una estructura neurótica, particularmente obsesiva, algo que es muy aventurado, pero hay que hacerlo para dar cuenta de su Fracaso Escolar. "El motor de toda posterior formación de síntoma es aquí, evidentemente, la angustia del yo frente a su superyó. La hostilidad del superyó es la situación de peligro de la cual el yo se ve precisado a sustraerse."⁵ El Fracaso Escolar es el síntoma que esta detrás del superyó de la sujeto y este intenta inhibir todo interés por la biología, es la consecuencia por contradecir los mandatos del superyó.

Bien, con esto respondemos como afectan esas representaciones al sujeto y dan como resultado el Fracaso Escolar; que no es tan funesto como se lo hace ver al sujeto que lo vive. Por lo que aquí retomo una pregunta que planteé: ¿Es necesario definir el Fracaso Escolar? En lo personal creo que no es necesario definirlo, si se define es tan solo para etiquetar a los sujetos y callarlos. Definirlo para hacerles ver que no han cumplido con el tanpreciado éxito, pero por algo los sujetos no lo quieren alcanzar y eso que los detiene en la carrera hacia el éxito debemos de des-cifrarlo a través del discurso y mostrárselo a el sujeto y a quien impone el ideal de éxito, mostrarle su fracaso en tratar de obturar el deseo del sujeto, des-cifrarlo para ver porqué el sujeto esta en esa situación, qué es lo que esta protegiendo con el síntoma. No pido que se elimine el significante Fracaso Escolar, por algo esta ahí, tan solo pido que se tome con pinzas su significado y no perder de vista lo que se esconde detrás del individuo que se ha marcado con Fracaso Escolar.

Siguiendo con esta misma pregunta, otro punto que se debe señalar es a quien responsabilizar del Fracaso Escolar o si esto es posible, el hablar de un responsable. Para poder hablar de ellos primero se debe aclarar que en el

⁵ Freud, S (1926) *Inhibición, síntoma y angustia*. Op cit . 121.

Fracaso Escolar tiene que ver tanto el sujeto que lo vive como la institución (familiar o educativa) que lo enjuicia. No se puede decir que la culpa la tenga solamente uno de los dos agentes que intervienen.

Un sujeto que ve en peligro su deseo de saber y una institución que obliga aprender, son los personajes que intervienen en el Fracaso Escolar. Siempre se dice que la culpa de esta patología la tiene la institución educativa, que intenta obturar el deseo del sujeto por medio de un saber científico y debido a este intento de obturación del deseo el sujeto se revela y forma síntoma (Fracaso Escolar).

La institución educativa debe enseñar al sujeto que no sabe nada, así hay un maestro que "sabe todo" y un alumno que "no sabe nada" y entre estos personajes hay una barrera de saber que intenta negar todo tipo de problemas transferenciales (la vinculación del maestro con sus alumnos y viceversa), esta negación transferencial en la que el maestro pretende recibir el saber que le falta del alumno pervierte la educación. Esto es un planteamiento de Maud Mannoni, se pervierte la educación ya que los deseos de saber, tanto del maestro como del alumno chocan, pero se sostiene más el deseo del maestro por el lugar que ocupa, precisamente de maestro (aquel que supuestamente sabe) y lleva al sujeto, el estudiante, a defenderse de esto reprobando o no queriendo aprender nada.

Lo anterior hace pensar que la institución educativa tiene toda la culpa del Fracaso Escolar, pero hay algo por decir, la importancia de toda institución: prohibir. La prohibición es la que lleva al sujeto a desear, a sujetarse a la Ley, también al imponernos una realidad instaura el principio de realidad. Si la educación trata de llenar al sujeto de conocimiento es por el estatuto de sujeto que tiene, un sujeto cognoscente que se constituye por la acción y sus experiencias. No debemos hacer responsable del todo a la institución por el Fracaso Escolar.

Otro personaje que interviene en el Fracaso Escolar es la familia. Esta obliga al sujeto a aprender, ven en el éxito escolar del niño un objeto de satisfacción, tal vez lo que ellos nunca lograron. El sujeto al verse obligado a aprender se defiende refugiándose en el Fracaso Escolar para escapar de esa demanda aplastante de los padres que lo obligan a aprender, lo hace para salvaguardar su deseo y no alienarse al deseo de los padres. Lo hasta ahora dicho hace pensar en no culpar a nadie por el Fracaso Escolar, este es un suceso de los avatares de la existencia.

Retomo aquí de nuevo la pregunta: ¿Será necesario definir el Fracaso Escolar? Lo primero que hay que aislar es a lo que hace referencia el Fracaso Escolar: Una primera aproximación al Fracaso Escolar lo define como el no cumplir las expectativas que los padres o la institución educativa tienen del rendimiento académico del sujeto que estudia. Esto parece una definición, pero al mismo tiempo no lo es; todos estamos acostumbrados a las definiciones operacionales o de diccionario, por lo que lo dicho acerca del Fracaso Escolar no es precisamente una definición (ni trata de agotar el significante), es más bien, la queja de los padres o de la institución educativa con que llevan al sujeto a terapia. Es una falla en el ideal que los otros esperan del estudiante, una falla que marca al sujeto, eso es el Fracaso Escolar. Digo una falla en el ideal de los otros; aunque para muchos el reprobar es signo de Fracaso Escolar, pero mientras no haya quien se queje (tanto padres como institución educativa) no podemos hablar de Fracaso Escolar, es decir, mientras no haya un ideal que se espere que el estudiante cumpla no se puede hablar de Fracaso Escolar.

Otra aproximación, a la cual me adhiero, es que el Fracaso Escolar como síntoma representa los avatares de la constitución subjetiva, el síntoma es un bienestar del sujeto, es lo que permite sobrellevar los desazones del deseo. Hay que ver el Fracaso Escolar no como algo negativo, sino algo por lo cual el estudiante existe.

Los párrafos anteriores obligan a reflexionar más sobre el Fracaso Escolar, y sobre todo reflexionar más sobre el sujeto al que se le ha marcado con este significante. ¿Qué sucederá con él?. Llevará por siempre esta marca como una loza atada a la espalda, caminará con pereza y solo dará algunos pasos para después ponerse a descansar; o será lo que le haga sobrellevar los sinsabores de la existencia. No se sabe, por lo que se debe escuchar a estos sujetos y ver como se juega el Fracaso Escolar en cada uno de ellos, no hay que poner oídos sordos ante esta patología de nuestra época.

Para finalizar este reporte de investigación insisto en que se escuche al sujeto que tiene y sufre problemas educativos, que no se hable por él como si fuera un objeto que lo único que hace que tenga problemas escolares es lo exterior a él, esto sólo se anuda a lo interior del sujeto. Que se le escuche y no que se elaboren tácticas de aprendizaje que tal vez lo pueden hundir más en el fracaso, ya que se vio que detrás del Fracaso Escolar hay otra cosa, algo escondido que se está coagulando, que solo se manifiesta a través del discurso y hay que aprehenderlo y des-cifrarlo, y lo que sucede en la escuela, tal vez, solo viene a aunarse a esto. Veamos al estudiante como un sujeto lleno de fantasías y un deseo que lo hace existir y no como un objeto al que solo se le tiene que enseñar para que no sea un "inepto" en la sociedad. No propongo que los profesores se analicen, no, tan solo que sensibilicen su mirada a los alumnos y más en quienes sufren algún tipo de "problema" o "fracaso."

BIBLIOGRAFÍA

- Aristi, P.; Castañeda, A.; Landesman, M. y Remedi, E. "El lugar del psicoanálisis en la investigación educativa. Aportes a la identidad y quehacer del docente." En: Bicecci, M.; Ducoing, P. y Escudero; O. (1990). *Psicoanálisis y educación*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 204.
- Avanzini, G (1994). *El Fracaso escolar*. Herder, Barcelona, pp. 187.
- Bleger, J. (1985). *Temas de psicología*. Nueva Visión, Argentina.
- Castañeda, A. Tesis inédita DIE, CINESTAV, IPN.
- Cook, T.D. y Reihcardt, CH. S.(1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación evaluativa*. Morata, Madrid, pp. 228.
- Cordié, A. (1994). *Los retrasados no existen: Psicoanálisis de niños con fracaso escolar*. Nueva Visión, Argentina, pp. 304.
- Campos, M. (1997). " Reflexiones sobre el fracaso escolar en una escuela primaria publica, desde un enfoque cualitativo." Tesis de Maestría en educación, Huixquilucan, México, Universidad Anahuac.
- Devereux, G. (1996). *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. Siglo XXI, México.
- Foucault, M. (1998) *Historia de la sexualidad. Tomo 1: La voluntad de saber*. Siglo XXI, México, p 194.

- Freud, S. (1930). "El malestar en la cultura". Versión tomada del libro coordinado por Braunstein, N. (1981). *A medio siglo de "El malestar en la cultura" de Sigmund Freud*. Siglo XXI, México.

- Freud, S. (1996) Obras Completas en 24 tomos. Argentina, Amorrortu.
 - *Tratamiento psíquico (tratamiento del alma)*. (1890) Tomo 1.

 - *Tres ensayos de teoría sexual*. (1905) Tomo 7.

 - *Esclarecimiento sexual del niño*. (1907) Tomo 9.

 - *Sobre las teorías sexuales infantiles*. (1908) Tomo 9.

 - *Sobre la dinámica de la transferencia*. (1912) Tomo 11.

 - *Puntualizaciones sobre el amor de transferencia*. (1914a) Tomo 13.

 - *Introducción del narcisismo*. (1914b) Tomo 14.

 - *Pulsión y destinos de la pulsión*. (1914c) Tomo 14.

 - *Duelo y melancolía*. (1917 [1915]) Tomo 14.

 - *Conferencias de Introducción al psicoanálisis*. (1916-17) Tomo 16.

 - *Más allá del principio de placer*. (1920) Tomo 18.

 - *Psicología de las masas y análisis del yo*. (1921) Tomo 18.

- *La organización genital infantil.* (1923) Tomo 19.
- *El sepultamiento del complejo de Edipo.* (1924a) Tomo 19.
- *El problema económico del masoquismo.* (1924b) Tomo 19.
- *Algunas consecuencias psíquicas de la diferencia entre los sexos.* (1925) Tomo 19.
- *Inhibición, síntoma y angustia.* (1926) Tomo 20
- *Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis.* (1933 [1932]). Tomo 22.
- Gerber, D. "Los cuatro discursos y la educación". Cuadernos de formación docente. No. 26, Agosto de 1988. pp. 147 – 164.
- Gerber, D. "La pedagogía o el amor del maestro." En: Bicecci, M.; Ducoing, P. y Escudero; O. (1990). *Psicoanálisis y educación.* Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 204.
- Gerber, D. "Dis-curso del psicoanálisis: Un punto de vista antieconómico." En: Braunstein, N. (1997). *El discurso del psicoanálisis.* Siglo XXI, México, pp. 190.
- González, A. (1995). "Propuesta de un material didáctico para enseñar los principios de relación a niños con problemas de aprendizaje." Tesis de Licenciatura, UNAM, Campus Iztacala.

- Jacobo, Z. (1999). Anteproyecto de Doctorado: "La Deriva Histórica de la Educación Especial. Apuntes para la construcción de una mitología infantil. Inédito
- Lacan, J. (1996). *Seminario 4 La Relación de Objeto (1956 - 1957)*. Paidós, Argentina.
- Libia, A. E. "Antropología e investigación educacional. Algunas cuestiones de método." Revista Paraguaya de Sociología. Año 29, No. 83 (Enero - Abril de 1992), pp. 55 - 77.
- Lurkart, L. (1997). *El fracaso y el desinterés escolar*. Gedisa, Barcelona, p 139.
- Mannoni, M. (1981). *La primera entrevista con el psicoanalista*. Gedisa, Barcelona, p 143.
- Mannoni, M. (1984). *La educación imposible*. Siglo XXI, México, p 272.
- Millot, C. (1990). *Freud antipedagogo*. Paidós, México, p 249.
- Moshé, M. (1988). *El lugar del amor en el psicoanálisis*. Nueva Visión, Buenos Aires.
- Myers, P. y Hammill, D. (1992). *Métodos para educar niños con dificultades en el aprendizaje*. Limusa, México.
- Pérez, S. (1994). *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes*. Muralla Madrid, p 183.

- Reyes, R. (1994). "El fracaso escolar como síntoma neurótico." Tesis de Licenciatura. México, UNAM, Facultad de Psicología.
- Reyes, R. "El psicoanálisis y la formación de maestros." En: Bicecci, M.; Ducoing, P. y Escudero, O. (1990). *Psicoanálisis y educación*. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México. pp. 198 - 199.
- Rivas, M. "La entrevista a profundidad: Un abordaje en el campo de la sexualidad. En: Szaez, C. y Ceznez, S. (1996). *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*. Colegio de México, Centro de Estudios Demográficos y de desarrollo Urbano. pp. 199 – 222.
- Saad, S. (1998). "Una aproximación al sujeto en el campo de las dificultades de aprendizaje: estudio de casos". Tesis de Maestría en Psicología Clínica. México, UNAM, Facultad de Psicología.
- Safouan, M. (1988). *Angustia, síntoma, inhibición. (seminario)*. Nueva Visión, Buenos Aires.
- Sánchez, M. (1996). "Discurso docente y enseñanza del psicoanálisis". Reporte de Investigación. México, UNAM Campus Iztacala.
- Taylor y Bogdam (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós, Argentina, p 343.
- Tinto, B. "Definir la deserción: una cuestión de perspectivas". Revista de la Educación Superior. Vol. 18, No. 71, 1989. pp. 30 – 38.
- Toscano, R. "La teoría y las teorías sexuales infantiles." En: Braunstein, N. (1997). *El discurso del psicoanálisis*. Siglo XXI, México, pp. 190.

- Velasco, J. y Pantoja, T. "Fantasías infantiles y fracaso escolar". Rompan Filas. No. 28, 1997. pp. 19 – 27.
- Velasco, J. y Pantoja, T. (1998). "Exploración del fracaso escolar a través de la metodología cualitativa. el caso de las ciencias naturales". Trabajo leído en el XVIII Coloquio de Investigación de la UNAM Campus Iztacaala. Artículo facilitado por el primer autor.