

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA

**SIGNIFICACIÓN DEL FRACASO ESCOLAR UNA APROXIMACIÓN
DESDE LA SUBJETIVIDAD.**

TESIS EMPÍRICA

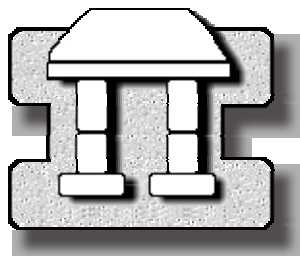
**Que para obtener el grado de
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

PRESENTA:

PATRICIA ELIZABETH DE LARA GONZÁLEZ

COMISIÓN DICTAMINADORA:

**MTRA. SOFÍA SAAD DAYÁN
MTRA. LETICIA HERNÁNDEZ VALDERRAMA
MTRA. LAURA PALOMINO GARIBAY**



Los Reyes Iztacala Tlalnepantla Estado de México, Noviembre 2004



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.

Agradecimientos:

A la maestra *Sofía Saad* por su apoyo, confianza, sinceridad comprensión y orientación, sin los cuales no habría sido posible llevar a cabo este trabajo, trascendiendo los aspectos académicos que implica el desarrollo del mismo y demostrándome en todo momento su amistad.

A mis sinodales:

***Leticia Hernández Valderrama* por las atenciones prestadas durante y en la revisión del trabajo, así como por los comentarios realizados al mismo, pero sobretodo por escucharme.**

***Laura Palomino Garibay* por la confianza y el interés mostrado en el desarrollo y revisión del documento, respetando mis puntos de vista y mi estilo de escritura.**

A la maestra *Patricia Basurto* por las facilidades otorgadas para la realización de la presente investigación.

A mi familia y amigos mi más sincero agradecimiento, en especial a *mi madre*, ya que sin su apoyo, amor y comprensión no habría sido posible terminar este trabajo.

Finalmente me gustaría agradecer a los sujetos que participaron en la investigación por su tiempo y confianza.

Indice

Resumen.....	1
Introducción.....	2
Capitulo 1 Fracaso escolar	
1.1 Surgimiento de la categoría de fracaso escolar	9
1.2 Fracaso escolar ¿ Que se entiende por fracaso escolar?.....	11
1.3 Perspectivas de Fracaso escolar.....	25
1.3.1 Perspectiva pedagógica.....	25
1.3.2 Perspectiva sociológica	30
1.3.3 Perspectiva psicológica	32
1.4 La exclusión de la subjetividad en las diferentes perspectivas de fracaso escolar.....	44
Capitulo 2 La educación desde el punto de vista psicoanalítico	
2.1 Freud y la educación.....	47
2.2 Psicoanálisis y educación.....	61
Capitulo 3 Contribuciones del psicoanálisis al fracaso educativo	
3.1 Una escucha al sujeto de las dificultades escolares.....	75
3.2 El sentido del síntoma	77
3.3 La demanda y el ideal	89
3.3.1 Ideal del Yo y yo ideal	92
3.3.2 El perjuicio y el ideal	99
3.4 La inteligencia desde la perspectiva psicoanalítica.....	103
Capitulo 4 Metodología y análisis	
4.1 Metodología.....	106
4.2 Presentación de los relatos y análisis	110
Conclusiones.....	134
Bibliografía	140

RESUMEN

En el presente trabajo se investigó la relación entre el fracaso educativo y el ideal. Para ello se recurrió a analizar las nociones de Ideal del Yo y Yo ideal en Freud y Lacan, mismas que dan cuenta de la identificación, mediante, la cual, el sujeto construye su yo. Asimismo, se retomó lo que Assoun llama: La subjetividad perjudicada, cuestión que se abordó, debido a que el citado autor afirma que hay una relación entre el perjuicio y el ideal, de lo cual, surgió la pregunta acerca de sí en los sujetos entrevistados había un ideal basado en un perjuicio que probablemente estuviera obstaculizando su éxito escolar. Para llevar a cabo los objetivos planteados se realizó una entrevista a profundidad abierta, durante ocho sesiones de una hora a dos estudiantes pertenecientes a la comunidad del Colegio de Bachilleres plantel #2, los cuales, se caracterizaban por haber permanecido durante cinco años en el bachillerato. Mediante el discurso recuperado en las entrevistas, se construyó un relato en el que los sujetos describieron algunos aspectos importantes no sólo de su vida como estudiante, sino, además, personales, que posibilitaron el análisis de la relación entre el fracaso y el ideal, ya que a partir de éste se abrieron algunas preguntas para pensar dicha relación, y a concluir que lo que se está jugando en el fracaso es el ideal o la ausencia de tal, además, de que un ideal basado en un perjuicio sí puede estar obstaculizando el deseo por el éxito escolar.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo intenta hacer una aproximación al fracaso escolar desde la subjetividad. Por ello se recuperó la palabra de los sujetos, cuyo rendimiento académico ha tenido como consecuencia la repetición y la reprobación facetas de lo que algunos autores reconocen como tal. Esto, con la finalidad de averiguar si hay una cierta aproximación entre *el fracaso y el ideal*, éste último comprendido desde la perspectiva psicoanalítica al nivel del sujeto (*Yo ideal e ideal del Yo*), pero, también, desde lo que Assoun llama: la subjetividad perjudicada, cuestión que será abordada, debido a que éste autor afirma que hay una relación entre el perjuicio y el ideal, de lo cual, surge la pregunta acerca de sí en los sujetos entrevistados hay un ideal basado en un perjuicio que probablemente esté obstaculizando su éxito escolar.

En este caso se recurrió a la entrevista a profundidad abierta, que permitió la aprehensión del discurso de los sujetos, y por ende, su subjetividad, ya que la flexibilidad de las preguntas no limitó su palabra y dio pauta a formular otras.

Así, el discurso generado de las entrevistas, sirvió para construir un relato en el que los sujetos describen algunos aspectos importantes no sólo de su vida como estudiante, sino, además, personales, desde los cuales se ubicaron algunos elementos que nos permitieron reflexionar sobre la relación entre el fracaso y el ideal.

Con esto, no se pretendió en ningún momento hacer una interpretación psicológica que proporcione respuestas generalizables del porqué del fracaso escolar, lo cual, resultaría imposible, puesto que cada caso es diferente, por el contrario, han surgido algunas interrogantes en torno a la relación entre el fracaso escolar y el ideal, mismas que fueron formuladas en los análisis correspondientes a cada caso.

Lo que sí puede aportar éste trabajo son algunos elementos para pensar el fracaso educativo, desde la perspectiva del propio sujeto, y no desde los enfoques teóricos que pretenden establecer los factores y las soluciones de lo que se concibe como una problemática, lo que en todo caso se hace con base a su especialidad, es decir, bajo un saber desubjetivado, puesto que en ellas no se alude a lo que dice el sujeto que está fracasando, ni a su historia.

Del mismo modo, al realizar un breve recorrido por algunas nociones de fracaso escolar nos encontraremos con que éste es definido por los autores dependiendo de la perspectiva teórica en la que están enfocados, o en el caso de los sistemas de educativos de cada país, con base a las formas de evaluación, que en la mayoría de los casos remiten a aspectos funcionales. No obstante, nunca es definido por el sujeto que reprueba, repite un curso o deserta, ya que podría ser que para él estar en esa situación no sea un fracaso, y permanezca indiferente, o en cambio, que eso le represente vergüenza y se asuma como tal.

Lo que resulta sorprendente es el carácter afirmativo de las explicaciones dadas en relación con el fracaso escolar, mismas que llevan a pensar, que los factores descritos en éstas son generalizables, como lo es el caso de Harris (1976) (citado en Velasco y Pantoja) que atribuye el fracaso escolar a que las madres trabajen.

Otra cuestión que compete al fracaso escolar y que ha sido abordada bajo una óptica psicológica es aquella que da cuenta de éste con relación a la inteligencia, partiendo del supuesto de que ésta es resultado únicamente del CI del sujeto como patrimonio genético o de sus habilidades, pero no se le ve como producto de la afectividad, de sus necesidades o deseos, reduciéndosele así a sujeto biológico, racional o escolar.

Asimismo, las definiciones realizadas, hablan en lugar del sujeto, además de que las intervenciones en la mayoría de los casos son de tipo pedagógico, ya que se le instruye al sujeto para mejorar las áreas en las que puede tener un déficit, enfocándose la conducta problema que se presenta en un momento dado sin antes escuchar al sujeto para ver si lo que necesita es una reeducación que le ayude a ser más funcional en el ambiente escolar o si es un llamado del sujeto para ser escuchado.

Con esto quiero expresar que si escuchamos al sujeto nos daremos cuenta que sus dificultades escolares no tienen ninguna relación con su falta de habilidades, capacidades o potencial, y que más bien éstos déficits pueden adquirir sentido y significación con la historia del sujeto. De tal forma, que el psicoanálisis no propone una pedagogía de la educación como podría llegar a pensarse, ya que esta teoría no parte de principios que orienten las prácticas educativas, y en cambio, sugiere otra forma de ver al sujeto a quien se dirigen éstas, ya que desde esta mirada el sujeto no es un organismo biológico que se adapta o un sujeto funcional, sino un sujeto del inconsciente que se define, tal como lo expresa Chemama (1996) : “ Sujeto distinto del individuo, el sujeto es lo supuesto por el psicoanálisis desde que hay un deseo inconsciente, un deseo capturado en el deseo del Otro, pero del que, sin embargo, debe responder”(op. cit, p. 25).

“El sujeto del psicoanálisis, es el sujeto del deseo que Freud descubrió en el inconsciente. Este sujeto del deseo es un efecto de la inmersión del pequeño hombre en el lenguaje. Hay que distinguirlo, por consiguiente, tanto del individuo biológico como del sujeto de la comprensión” (op. cit, p. 25).

Precisamente en ésta concepción de sujeto se centran las contribuciones que el psicoanálisis puede hacer para pensar el fracaso educativo, pero la principal es retomar la palabra de los sujetos, esto porque el lenguaje es lo que hace que los seres humanos se muevan en un mundo simbólico y no accedan

directamente a sus deseos, sino solamente por mediaciones elaboradas por el lenguaje del que Lacan habla basándose en la lingüística de Saussure del que recupera el término significante. Para éste último “el signo lingüístico es una entidad psíquica de dos caras: el significado o concepto, por ejemplo, para la palabra árbol, la idea de árbol (y no el referente, el árbol real); y el significante, también realidad psíquica puesto que se trata no del sonido material que se produce al pronunciar la palabra árbol, sino la imagen acústica de ese sonido, que por ejemplo se puede tener en la cabeza cuando uno recita una poesía para sí, sin decirla en voz alta” (op. cit, p. 402).

Lacan retoma el concepto Saussureano de significante modificándolo y acentuando la autonomía del significante, ya que al igual que en la lingüística el significante, en el sentido psicoanalítico esta separado del referente, pero es definible fuera de toda articulación, al menos en un primer momento con el significado. El juego con los fonemas, que tiene un valor esencial en los niños, muestra la importancia que tiene el lenguaje para el ser humano más allá de toda intención de significar (op. cit, p. 42).

Pienso que por está razón algunas palabras que escuchan los niños pequeños se prestan a confusión, ya que éstos, pueden interpretar una palabra como por ejemplo disparar, lo que en su contexto representaría un hecho violento, mientras que los adultos lo interpretarían como invitar alguna cosa, así el lenguaje lo que estaría dando cuenta es de la subjetividad de cada niño.

De ahí, que el “mal entendido” pueda deberse a que el niño interpreta la palabra desde sus significaciones.

Esto significa que el signo de Saussure según Lacan únicamente remite a lo universal, a la cosa, y, por tanto, a lo real, mientras que el significante, no tiene ninguna relación con el significado, sino más bien con lo subjetivo, en lo cual estarían implicados los deseos del sujeto.

Como lo afirma Chemama (op. cit) la palabra no representa, sino el significante, es decir, una secuencia acústica que puede tomar sentidos diferentes.

Por tanto, cuando hacemos referencia al significante fracaso escolar, nos encontraremos que éste puede cobrar diversos sentidos de acuerdo a la historia del sujeto que es etiquetado como tal, etiqueta que puede o no ser asumida dependiendo de éste.

Opino que ésta etiqueta da cuenta solamente de un sujeto que fracasa, y que por tanto, no logra los ideales impuestos por la institución educativa, al que no se le deja hablar para ver qué hay detrás de ese fracaso, y en cambio, se sugieren soluciones de carácter externo como las técnicas de aprendizaje propuestas por la pedagogía, pero no se le escucha, y por consiguiente, no se sabe nada acerca del sujeto que fracasa, excluyendo así la subjetividad.

En ese intento por recuperar la subjetividad implicada en el fracaso escolar se plantearon los siguientes objetivos:

- 1) Analizar distintas perspectivas teóricas referidas al fracaso escolar, para dar cuenta de la manera en que éstas excluyen la subjetividad.**
- 2) Analizar someramente la relación entre el psicoanálisis y la educación**
- 3) Situar algunas de las contribuciones del psicoanálisis al fracaso educativo**
- 4) Analizar la relación entre el fracaso educativo y el ideal**

Con relación a éstos objetivos se desarrollaron tres capítulos teóricos y un trabajo de campo, los cuales serán descritos a continuación:

En el primer capítulo de este trabajo se alude a lo que algunas perspectivas teóricas tales como; la pedagógica, la sociológica y la psicológica, dicen acerca

del fracaso escolar con el objeto de interrogar un saber sobre el sujeto, encontrando un saber desubjetivado, ya que lo que hacen es especificar algunos de los factores relacionados con éste, pero únicamente desde una visión parcial. En cuanto a las alternativas de solución se dirigen a atacar la conducta que se presenta para hacer un sujeto más funcional, pero nunca se habla de lo que dice el sujeto que está fracasando, ni de lo que pone en dicho fracaso.

El segundo capítulo se refiere la concepción freudiana de la educación, esto, con el propósito de dar cuenta de imposibilidad de la aplicación del psicoanálisis a la educación, ya que el propio Freud cuestionó una y otra vez la pertinencia de la pedagogía, llegando a la conclusión de que no podía hablarse de una pedagogía analítica. Por otra parte habría que tener en consideración que ambos discursos conciben de manera diferente al sujeto. De ahí, que surgiera la pregunta acerca de ¿sí hay una relación entre el psicoanálisis y la educación?, y si la hay ¿cómo podría ser pensada ?. A esto, Saad y Follari nos hacen pensar en que una forma posible de relacionar el discurso psicoanalítico y educativo, se trata de la denuncia que puede hacer el analista del juego educativo perverso, ejemplos de ello los encontramos en las obras de Mannoni en la educación pervertida y Dolto en la causa de los niños. Pero, es precisamente en la forma de ver al sujeto, que se podrían centrar las contribuciones del psicoanálisis a la pedagogía más específicamente al fracaso educativo.

Así, la contribución del psicoanálisis consiste en concebir de una manera distinta al sujeto a quien van dirigidas las prácticas educativas, haciendo hincapié en el reconocimiento de sus deseos, intereses y necesidades, y no solamente en relación con sus estructuras cognitivas, lo que lo reduciría a sujeto biológico o educativo, que no se identifica con el sujeto del inconsciente propuesto por el psicoanálisis.

El tercer capítulo sitúa algunas de las contribuciones del psicoanálisis al fracaso educativo, entre las que se encuentran:

- Una escucha al sujeto en el caso de las dificultades de aprendizaje que posibilite hacer una diferenciación entre síntomas y dificultades escolares.
- Subjetivar el síntoma, darle sentido y significación de acuerdo con la historia del sujeto.
- Proporcionar una forma diferente de concebir la cuestión del pensamiento y de la inteligencia.

En el último capítulo se presenta la metodología que se siguió en esta investigación, así como el análisis correspondiente a las entrevistas a profundidad que permitió hacer una aproximación a la relación entre el fracaso educativo y el ideal objetivo principal de este trabajo.

Finalmente se presentan las conclusiones de dicha investigación considerando la relación mencionada, así como los aspectos conceptuales abordados en este trabajo.

CAPITULO 1

FRACASO ESCOLAR

Este capítulo tiene como finalidad mostrar que a partir del surgimiento de la categoría de fracaso escolar en el ámbito educativo, algunas teorías tales como la pedagógica, sociológica o psicológica se han dado a la tarea de averiguar sus causas, así como también a generar “ alternativas de solución”, mismas que serán descritas y analizadas con el propósito de plantear las diversas dificultades que podrían presentar en el abordaje de ésta problemática, específicamente en lo que se refiere a la exclusión de la dimensión subjetiva.

1.1 Surgimiento de la categoría de fracaso escolar

El establecimiento de la escolaridad obligatoria con Jules Ferry (Como se cita en Cordié, 1994) a fines del S XIX trajo como consecuencia el acceso de todos los estratos sociales a la instrucción primaria. Este hecho se debió a la necesidad de cumplir el ideal republicano de igualdad, que intentaba suprimir la distinción de clases, mediante una educación para todos, y a las necesidades económicas de esa época surgidas de la revolución industrial que trajo consigo un nuevo modo de producción en el que las máquinas remplazarían el trabajo del hombre, por lo que el sujeto debía adaptarse a las necesidades de la sociedad y adquirir nuevas capacidades. Los cambios originados en el mundo del trabajo influyeron en la enseñanza, dejando de lado así, la instrucción de las habilidades manuales por una práctica y enciclopédica, que consideraba a su vez la transmisión de los valores morales republicanos.

Es posible afirmar que con la obligatoriedad de la educación se comenzara a manifestar la existencia de algunos sujetos que no lograban alcanzar los objetivos propuestos por el sistema educativo, y con ello el surgimiento de la categoría de fracaso escolar.

Asimismo, esto llevó a plantear la necesidad de que aquellos sujetos que presentaran dificultades de rendimiento logaran superarlas mediante el diagnóstico oportuno y rehabilitación (Portellano, 1989).

Resulta indispensable señalar que en respuesta a estas necesidades se originaron cambios en el sistema educativo:

El primer cambio en el sistema educativo fue la atención prestada a aquellos que presentaban deficiencias sensoriales, especialmente ciegos y sordomudos. Es a finales del siglo XIX que se empiezan a crear de forma científica programas educativos y centros pedagógicos adecuados a las necesidades de éstos sujetos. Braille (1829) (como se cita en Portellano) creó un método de enseñanza de la lectura y escritura para los ciegos que ha sido aceptado universalmente. Por otra parte los escolares con dificultades de audición hace muchas décadas reciben atención especializada (op. cit).

Posteriormente el sistema educativo empieza a mostrar interés en los sujetos que presentaban una deficiencia intelectual, por lo que se necesitaba recurrir a una forma de diagnóstico para detectar a los niños que la presentaban y darles un sistema de enseñanza adecuado a su capacidad, por ello se crea la escala de inteligencia Binet-Simon en 1905. Es de suponerse que ésta medida tuvo como consecuencia la exclusión de éstos sujetos de la educación normal (Portellano, op cit).

En la década de los cuarenta la atención se dirigió a los deficientes motores, principalmente a los casos de parálisis cerebral (1940) Strauss (como se cita en Portellano) inició el tratamiento científico del lesionado cerebral. La pedagogía por su parte proporcionó medios educativos para éstos sujetos y en la medida de lo posible integrarlos escolar y socialmente. En lo que respecta a su

rehabilitación la neuropsicología realizó aportaciones para lograr una mejor rehabilitación de las dificultades motoras y cognitivas dentro del contexto escolar (op. cit).

Cabe mencionar que los cambios originados en el sistema educativo no estaban enfocados únicamente a las “discapacidades”, sino que en la actualidad van dirigidos de forma más específica a todos aquellos que no logran alcanzar el éxito escolar, es decir, los niños y adolescentes que fracasan escolarmente, éstos de acuerdo con Portellano también deben ser objeto de atención especializada complementada con una mejora en la calidad de la educación. La alternativa anterior es sólo una de las propuestas que han surgido ante la ocurrencia del “fracaso escolar”, algunas de éstas serán descritas en un apartado posterior.

1.2 Fracaso escolar

¿ Qué se entiende por fracaso escolar?

Este apartado no pretende proporcionar una definición específica del fracaso escolar, lo cual, resultaría imposible, debido a que este significante puede tener diversos sentidos, algunos de éstos serán presentados con el objeto de ver cómo se sitúa éste y bajo qué criterios se está diciendo que un sujeto fracasa escolarmente.

Antes de hablar acerca de las diversas significaciones dadas al fracaso escolar, sería importante ver de qué manera es comprendida la palabra fracaso. Ésta, según una definición de diccionario(Academia, 1995) designa una *derrota, falla, frustración o pérdida*. De tal forma, que ése término no podría ser únicamente aplicado a la escuela, ya que hay otros ámbitos de la vida del sujeto en los que muy probablemente se habla del fracaso. Por mencionar algunos ejemplos; el empresarial, el político o el médico, éste último fracasa al no

encontrar la cura para una enfermedad, lo mismo sería cuando una empresa quiebra o un partido pierde las elecciones.

Hablando más específicamente del tema que nos ocupa es necesario tener en cuenta que cada sujeto significa de diferente manera el término *fracaso escolar*. Así para algunos puede ser el no haber alcanzado una meta que consistiría en acumular conocimientos u obtener buenas calificaciones, mientras que para otros sería simplemente no pasar de grado. Del mismo modo, cada sujeto lo experimentará de forma distinta, por lo que puede ser que para algunos esto se convierta en una frustración a diferencia de otros que podrían manifestar indiferencia.

Así también, el término fracaso escolar podría variar de una escuela a otra, ya que la ideología, métodos y objetivos de ésta influyen en la noción de éxito y, por tanto, en la de fracaso es de esperarse que los indicadores de uno o de otro no sean los mismos para una escuela tradicionalista que para una liberal y creativa y viceversa (Pallares, 1990).

Al mismo tiempo la noción de fracaso escolar también podría suponer una identificación entre educación y producción, es decir, que la educación podría conceptualizarse como un sistema productivo en la cual hay buenos y malos productos y caracterizarse como un contexto de producción y competitividad (Pallares, op. cit).

Resulta común que cuando escuchamos hablar acerca del fracaso escolar dirijamos inmediatamente nuestra atención hacia el alumno, lo que se interpretaría como fracaso del escolar. En contraposición hay puntos de vista como los de Ferreiro (1986) y de De Miguel (1988) que suponen que el fracaso no es del alumno, sino de la escuela, aseverando que ésta contribuye significativamente produciendo fracasados, repitentes y desertores. A esto, Pallares (op. cit) afirma que hay que tener en cuenta que alrededor de ésta hay muchos factores

implicados que abarcarían desde la calidad de la educación en las que se deberían de considerar la perfección y funcionamiento general del sistema educativo, la formación de los profesores, su dedicación, cobertura de la enseñanza obligatoria, alumnos escolarizados, número de alumnos por aula, las dotaciones presupuestales, etc. No obstante, habría que cuestionarnos si verdaderamente el mejoramiento de éstas áreas dentro del sistema educativo podría lograr acabar con el fracaso escolar.

A su vez, el sentido que corresponde a éste concepto representa dos aspectos uno visible que sería un niño que no aprende, mientras que por otra parte éste sería un constructo, un concepto construido, deducido, invisible: el fracaso escolar, el fracaso social, es por ello que el fracaso escolar también se definirá según sea su coste para la sociedad (Molina 1997).

Autores como Pallares (op. cit) Avanzini (1994) describen las diferentes modalidades de fracaso escolar con base a los criterios empleados por la institución escolar o por el propio sujeto, las cuales serán descritas a continuación:

A. Fracaso escolar como rendimiento insatisfactorio

Esta forma de fracaso se define sobre la base de la calificación académica como indicador de haber conseguido los objetivos establecidos para cada materia, que a su vez varía dependiendo de las posibilidades de cada alumno, por lo que se espera que un alumno con suficiente capacidad obtenga un diez o muy bien, o a la inversa que un alumno cuyo rendimiento ha sido calificado como insatisfactorio podría ser considerado como satisfactorio si obtuviera una nota aprobatoria que en nuestro contexto sería un seis, calificación estimada como correspondiente a su *capacidad*.

Esto lleva a cuestionar si realmente basándonos en la calificación de un alumno podemos determinar su capacidad, ya en el caso de un alumno cuyo

rendimiento es insatisfactorio no es posible predecir que obtenga una nota de suficiente, lo cual sería encasillarlo o determinarlo. Por otro lado sería compararlo con los alumnos que tienen un buen rendimiento.

B. Fracaso como no alcanzar los objetivos propuestos

En este caso, el fracaso escolar es concebido sobre la base de los objetivos propuestos en el plan de estudios, los cuales deben ser alcanzados por los alumnos para obtener una calificación, pero no siempre ocurre así, ya que en algunos casos en las que las calificaciones no sean insuficientes puede haber ocurrido que no se hayan logrado éstos, lo cual, según Pallares(op. cit) revela una falla en el sistema de evaluación.

Por ello, si no estamos seguros de que éste criterio sea bien utilizado puede decirse que no hay una forma exacta de medir el éxito o fracaso dentro del sistema educativo, ya que muchos de los objetivos presentes en un programa pueden llegar a no plantearse o a no ser cubiertos en su totalidad, lo cual no resultaría objetivo.

C. Fracaso escolar como no alcanzar la calificación de suficiente

Este criterio considera el fracaso escolar como el no obtener una calificación de suficiente, lo cual en nuestro contexto corresponde a un seis.

Pallares (op. cit) menciona que si un sujeto no desea obtener más del seis, puesto que sus metas no van dirigidas a notas más altas o no es necesario no puede considerarse como fracasado. Por otro lado si éste obtiene una nota inferior a la requerida fracasa, lo cual se debe a que todo alumno para aprobar debe alcanzar un mínimo de seis y así pasar de grado porque así lo establece la escuela, a la vez que tiene que realizar los estudios necesariamente, aunque no tenga éxito en ello, ya que además de la obligatoriedad de la enseñanza se

concibe a la escuela como un medio para que el sujeto acceda a ciertas ventajas dentro de la sociedad.

Asimismo, es indispensable cuestionar el papel de la calificación como indicador del éxito o fracaso de un alumno, ya que como se ha referido en ocasiones no se tienen en cuenta algunos de los objetivos más importantes de la educación, mientras que por otra parte como es expresado por el citado autor existe el peligro de caer en la *quantofrenia*, es decir, en el abuso del número y la medida dando la impresión de exactitud y rigor de toda aquella descripción que utiliza el número.

Hasta el momento se ha puesto en tela de juicio la objetividad de las calificaciones. Sin embargo, se dice, que éstas ofrecen ciertas ventajas:

Operatividad: El número o la posibilidad pueden ser medidas en números, lo cual hace posible el cálculo y el tratamiento estadístico.

Predictibilidad: Se ha mostrado que las notas escolares son buenos puntos de referencia para predecir el rendimiento que el alumno tendrá en el futuro.

El impacto personal y social que poseen: Las calificaciones son el punto de referencia generalmente aceptado.

Las ventajas expuestas muestran que las **calificaciones** posibilitan la **operatividad**, dicho de otro modo el análisis estadístico, lo cual, no es cuestionable, ya que éste da cuenta del número de alumnos que se encuentran en situación de fracaso escolar, pero *no permite conocer cada uno de los casos*, ya que cada sujeto vive el fracaso de manera diferente, lo cual, mediante un análisis estadístico no es visible porque solamente se cuenta con datos que *no podemos generalizar*. En lo que respecta a la **predictibilidad** no podemos pronosticar si un alumno que presenta bajo rendimiento lo mantendrá en el futuro,

es decir, que también es posible que se presente un caso de alto rendimiento y que éste sea reducido posteriormente y viceversa, y en cuanto al **impacto social** que poseen únicamente servirían para realizar una comparación entre sujetos, excluyendo a todos aquellos que no posean las calificaciones socialmente deseables.

D. Fracaso escolar como la repetición de los cursos

Otro de los criterios para determinar el fracaso escolar es la repetición de cursos, el no alcanzar la titulación o los abandonos, las cuales resultan de la acumulación de calificaciones reprobatorias (Pallares, op. cit).

Es indispensable mencionar aquí, que según este planteamiento, no todos los alumnos que desertan, repiten un curso o no alcanzan la titulación, llegan a sumirse en el fracaso, cabe la posibilidad de que algunos lo hagan, pero no todos los casos son iguales.

E. Fracaso escolar como no alcanzar un grado de satisfacción y autorrealización personal

Este criterio no es “tan objetivo” como los que están relacionados con las calificaciones, por lo tanto, este es un juicio personal, ya que hay alumnos que aunque hayan obtenido buenas notas sienten que están experimentando un fracaso en sus estudios en comparación con otros que hayan desertado y no se sientan fracasados.

Puede que en algunos casos el éxito escolar entendido como la obtención de buenas calificaciones, sea una compensación de un fracaso o de una frustración que se experimenta en otras dimensiones de la vida del sujeto(familiar, física, social, personal). Pallares (op. cit) afirma que en estos casos se constata

una conducta compulsiva en lo académico y una tendencia a la *culpabilización por todo resultado que no coincida con el ideal que el sujeto se ha puesto a sí mismo. Sin embargo, esta modalidad eminentemente subjetiva no es tomada en cuenta por el sistema educativo.*

Lo que tampoco se tiene en cuenta al momento de otorgar una calificación es la honestidad o deshonestidad con la que el sujeto pueda obtener ésta. Lembo (1973) (como se cita en Pallares) se refiere a aquellos alumnos que logran el éxito escolar de una manera ilícita, ya sea, copiando en los exámenes, intentando sobornar a los profesores o por otros medios (op. cit).

F. Fracaso y sentimiento de fracaso

Avanzini (op. cit) realiza una distinción entre fracaso y sentimiento de fracaso refiriéndose a éste como un estado que no es puramente objetivo y que cada sujeto lo vive de manera diferente, ya que para algunos su ocurrencia no representa una situación penosa, si el sujeto y su familia son indiferentes al fracaso escolar. Por el contrario hay sujetos que aunque obtengan buenas notas se consideran fracasados porque sus resultados son inferiores a los que ellos esperaban o se esperaba de ellos.

La distinción señalada por el citado autor deja ver el fracaso como una cuestión meramente subjetiva desde el momento en que afirma que es vivido por cada sujeto de manera diferente, ya sea que para algunos su ocurrencia no represente una situación penosa, o por el contrario, cabe la posibilidad de que haya sujetos que aunque obtengan buenas notas experimenten una situación de fracaso, lo que lleva a considerar que un fracaso es tal en el momento en que el sujeto así lo asume.

Asimismo, esta consideración lleva a pensar que en el sentir que el niño tenga respecto del fracaso está en juego un ideal, en este caso el familiar, ya que hace énfasis en que su ocurrencia no representa una situación penosa, si el sujeto

y su familia son indiferentes al fracaso escolar, en cuyo caso no se estaría hablando propiamente de éste. En cambio, si los valores familiares privilegian el ideal del éxito que reflejan las buenas calificaciones sí podría ser vivido de manera penosa. Por tanto, esto da pauta a preguntarnos si el éxito o el fracaso de un sujeto puede estar vinculado a los ideales de sus padres.

Este autor también hace referencia al **fracaso del buen alumno**, es decir, del que obtiene el éxito escolar, tomando en cuenta las consecuencias que conlleva para éste el centrarse únicamente en los conocimientos escolares sin desenvolverse personal o culturalmente.

Considero, que al hablar de fracaso la mayoría de las veces se dirige la mirada hacia los alumnos que no obtienen buenas notas. No obstante, una cuestión realmente subjetiva que muy probablemente no es tomada en cuenta es que el éxito en la escuela no necesariamente es un indicador de que el sujeto sea exitoso en otras áreas de su vida independientemente de la escuela. Con esto quiero expresar que algunas de las veces se comete el error de concebir el niño como un alumno, un sujeto escolar que debe tener conocimientos o habilidades, y que si éste las posee, tal vez no tenga ninguna problemática en vida.

F. Fracaso escolar y fracaso establecido

El fracaso transitorio es el que se define por un descenso temporal en las calificaciones, por ello no se le denomina fracaso, pero sería considerado como un signo de la aparición de uno más consistente.

De acuerdo a Pallares algunos autores establecen tres modalidades de este criterio:

- **Semifracaso**: Comprende los casos en los cuales se obtienen algunas calificaciones insuficientes.

- **Fracaso parcial:** Que hace referencia a las repeticiones.
- **Fracaso total :** Abandono del sistema educativo.

G. Fracaso y pereza

Este tipo de fracaso según Avanzini (op. cit) es atribuido a los alumnos que aunque poseen los recursos intelectuales necesarios obtienen calificaciones medianas. Esta atribución para el autor significa otorgarle toda la responsabilidad del fracaso al alumno, mientras que por otra parte se está emitiendo un juicio sobre su conducta que puede llegar a avergonzarlo, censurarlo o desacreditarlo, además de tener efectos perjudiciales e impedir que mejore su rendimiento.

En este punto concuerdo con el citado autor, ya que el etiquetar al niño con el significante “perezoso” sería encasillarlo o determinarlo como tal, hasta llegar al grado de que alguno pudiese negarse la posibilidad de demostrar lo contrario.

Tal como lo menciona: “ Se trata de una noción peligrosa aunque no sepa emplearla, se le da al alumno una coartada: se le hace pensar que su falta de celo se debe a una deformación, que en definitiva, el no puede remediar: se le proporciona contradictoriamente la excusa que se le niega; Se le invita a creer que sin duda es lamentable que sea así, pero él nada puede hacer o muy poco, para remediarlo. Se le deja en pleno desconcierto” (op. cit, p. 41).

Asimismo, éste autor no concibe a la pereza como una causa del fracaso escolar, sino que abre la posibilidad de preguntarnos si podría ser su consecuencia al plantear este argumento: “ Muchas personas se vuelven perezosas a causa de sus fracasos, no es que fracasen porque sean perezosos. Contrariamente a lo que común se cree, la pereza no es la causa del fracaso, sino su efecto; No es porque el niño sea perezoso por naturaleza por lo que no se

adapta a la vida escolar, sino debido a que por una razón cualquiera, no se adapta a la vida escolar, se vuelve perezoso” (op. cit , p. 46).

Si partimos del punto de que la pereza es la consecuencia del fracaso de un sujeto que no se adapta a la vida escolar sería necesario preguntarnos porqué no puede adaptarse, y si en ello se están jugando las demandas que los otros ejercen sobre él, entre las cuales estarían el aprendizaje o las buenas calificaciones, y por ende, si sería la pereza sería una inhibición del sujeto al no poder responder a esas demandas.

H. Fracaso e insuficiencia intelectual

En épocas pasadas y aún en la actualidad se ha tenido la creencia de que un sujeto fracasa en la escuela por su falta de inteligencia, la cual ha sido señalada como una de las causas de sus dificultades de aprendizaje.

La preocupación por la “ inteligencia” se originó fundamentalmente en la psicología con la investigación realizada por Binet y Simón en 1905 (como se citan en Ovide, 1997), que consistía en diagnosticar quién estaba en condiciones de aprender en la escuela común y quién tendría dificultades para lograrlo, aunque, como bien sabemos esto con el tiempo ha perdido vigencia, de alguna manera influyó y lo continua haciendo en la concepción de fracaso escolar.

Monedero (1984) señala que el fracaso escolar no se debe a la falta de inteligencia como ocurre con las dificultades de aprendizaje. Esto se puede observar con mayor claridad en el momento de hacer referencia a lo que este autor entiende como dificultades de aprendizaje: “Toda situación en la que el niño no esté en condiciones de aprender en el colegio una o más materias impartidas, es decir, que no cuente con los recursos biológicos y psicológicos necesarios para seguir exitosamente la escolaridad” (op. cit, p. 23). Desde su punto de vista una insuficiencia intelectual es propia de aquellos niños que presentan una deficiencia más o menos globalizada de sus aptitudes cognoscitivas o que tenga una lesión

cerebral. Por otra parte indica que en el caso de niños psicóticos y neuróticos su bajo rendimiento en la escuela se debe a que no tienen el desarrollo cognoscitivo suficiente como para triunfar donde fracasan.

Con relación al fracaso escolar lo considera propio de los niños que aunque poseen una inteligencia aceptable y ninguna alteración física presentan pobres rendimientos en algún momento, aún incluso si llevaban una escolaridad adecuada en los primeros años, la cual, se vio mermada con la crisis de la adolescencia, pero que probablemente después de esta vuelva a ser exitoso o suficiente.

Anteriormente el no tener éxito en la escuela se explicaba con base a la falta de inteligencia, es posible afirmar que esta concepción de la etiología del fracaso escolar dejó de lado otras circunstancias propias de la vida del sujeto reduciendo a éste a sujeto pedagógico, del aprendizaje o de la inteligencia.

Por otra parte, explicar el fracaso escolar como producto de la crisis de la adolescencia llevaría a aseverar que es con mayor frecuencia en esta etapa en la que se presenta, o a pensar en ésta como un tiempo determinado para todos los sujetos, después del cual éstos dejarían de hacerlo, lo que supone una generalización.

Para Rivieré (1990) (como se cita en Molina). “El concepto de fracaso escolar se encuentra estrechamente relacionado con la organización del sistema educativo de cada país, así como a sus objetivos y a la existencia de procedimientos de evaluación”(op. cit, p. 51). Por tanto, podremos encontrarnos que básicamente está relacionado con las dificultades en la adquisición de conocimientos, problemas de adaptación a la escuela, repetición de cursos, deserción, etc, aunque cada país le dará mayor peso a unos aspectos que a otros, resultaría indispensable conocer si en todos se habla de éste término como tal, por

esta razón sería pertinente realizar un breve recorrido por las nociones de fracaso escolar de algunos de ellos:

En el sistema educativo danés se piensa que el fracaso escolar existe cuando se presenta un desequilibrio entre la habilidad del alumno, su capacidad natural y el aprovechamiento que saca de la enseñanza, además de que *durante la enseñanza obligatoria que corresponde a nueve años no es practicada la repetición de cursos*, por lo que se entiende como fracaso dejar de estudiar al término de la escolarización, lo que ocurre aproximadamente con un 10% del alumnado.

En Inglaterra, país de Gales e Irlanda del norte el término *fracaso escolar* propiamente dicho *no existe* y se expresa con la palabra *underachieving* que significa la situación de *un alumno que no logra hacer uso del potencial que posee*, cuyo porcentaje aproximado es de un 20%.

El sistema educativo escocés mide el fracaso escolar con base al porcentaje de alumnos que no continúan con sus estudios una vez concluida la educación obligatoria, porcentaje que alcanzaba un 52.6% en 1990.

El sistema Francés interpreta el fracaso escolar como la salida del sistema educativo sin calificación. Otros indicadores de éste son la medición a lo largo de la escolarización de las dificultades escolares de los alumnos que les impiden lograr cierto nivel de competencia y conocimientos a una edad determinada, a la vez que se consideran el porcentaje de repeticiones por curso correspondientes a cada grado, cuyos porcentajes son de 8.1% para el primer grado de educación primaria en 1990, el 11.1% al segundo grado de educación primaria inferior (1990-1991) y el 15.4% al primer año de la educación secundaria superior (1990-91).

En el caso de Grecia el fracaso escolar está relacionado con el nivel alcanzado por el alumno ante los objetivos del programa de estudio, el cual es medido mediante métodos de evaluación, aunque también se toman en cuenta los porcentajes de analfabetismo y abandono de estudios, éste último se presenta con menor frecuencia en las grandes ciudades (1.8%) en comparación con un 8.1% en las provincias durante los tres años de educación inferior datos que corresponden al año de 1987.

En el caso de Portugal el fracaso escolar se entiende como la incapacidad que tienen los alumnos para alcanzar los objetivos definidos de manera global por ciclos de estudios. Son utilizados como indicadores de éste sobre todo el porcentaje de repetición de cursos, la deserción y el fracaso en los exámenes. En el transcurso de los años 91-92 el porcentaje de repeticiones a nivel primaria era de 23% y al término de la educación secundaria inferior al 14.9%.

En Italia el fracaso escolar o *dispersione scolastica* es entendido como al incapacidad de un alumno en la adquisición de conocimientos básicos medida a través del porcentaje de abandono de estudios y de repeticiones de cursos. Este último fue de 12.1% en la educación secundaria elemental en el curso 1989-90.

España toma el fracaso escolar como las dificultades particulares para alcanzar los objetivos generales fijados por la educación básica, en cuyo caso también se tienen en cuenta el porcentaje de fracaso en los exámenes y la repetición de un curso.

En el contexto alemán no se ha definido de forma precisa lo que implica éste término, aunque se han encontrado cifras de repeticiones y de abandono escolar presentándose para el año de 1988 un porcentaje de 1.4% en la educación primaria y un 4% en secundaria, mientras que respecto al abandono de estudios éste correspondía a un 7.5% al término de la educación secundaria.

Para la legislación holandesa la idea de fracaso escolar esta vinculada al abandono precoz de la escuela.

En Irlanda *no se utiliza este término* en cambio es empleado el de *low achievers* que alude a *que el potencial del alumno no se ha desarrollado*.

Luxemburgo, que aproximadamente para el año de 1991 aún no disponía de un sistema que determinara explícitamente el fracaso escolar, entiende el mismo como repetición de curso, abandono de estudios o rendimiento escolar deficiente equivalente a la falta de diplomas, ya que para 1992 el porcentaje de alumnos no diplomados al término de la educación secundaria superior era de un 25%.

En Bélgica se entiende el término fracaso escolar con base a los *objetivos del conocimiento no alcanzado*, lo cual se mide a través de la repetición de un curso. En la comunidad francesa durante el curso (1990-91), el porcentaje de retraso se elevaba al 26.5% al término de la etapa primaria, al 36% al final del primer año de la educación secundaria general y un 62.8% al quinto año de educación secundaria. En la comunidad flamenca se observaba un 13.1% al quinto año de la educación primaria(1987-1988) y a un 33.08% en la educación secundaria (1990-91).

Las definiciones de fracaso escolar de éstos países permiten observar el énfasis puesto en el rendimiento intelectual del sujeto traducido como falta de *capacidad, habilidad o potencial* que se sitúan como determinantes del fracaso del sujeto, pero en ninguna de ellas se hace alusión a la afectividad, ni al deseo del mismo. Supongo que por está razón el abordaje del fracaso escolar se centra en que el sujeto adquiriera las habilidades que lo hagan más funcional dentro del ámbito escolar.

De ahí, es posible explicar el porqué de la creencia de que el éxito en el aprendizaje es el resultado de las virtudes pedagógicas del maestro que debe desarrollar las potencialidades o las habilidades del alumno, lo que cuestiona la formación del maestro, si éste no logra cumplir con éstos objetivos, o se culpa al niño por su falta de inteligencia o interés si no las adquiere, adjudicándole así al niño su fracaso y la causa del mismo.

Posiblemente la búsqueda de la funcionalidad en el sujeto de la educación es lo que ha despertado el interés de diversas perspectivas teóricas como la sociología, la psicología o la pedagogía por averiguar las causas del fracaso escolar, así como a generar diversas alternativas de solución que lleven al sujeto a adaptarse a la escuela con el fin de paliar el problema o erradicarlo. Éstas serán descritas en el siguiente apartado con la finalidad de mostrar posteriormente que los aspectos en los que se centran están excluyendo la subjetividad.

1.3 Perspectivas de fracaso escolar

Este apartado se abre con la siguiente pregunta: ¿Cómo es comprendido el fracaso escolar por las perspectivas pedagógica, sociológica y psicológica?. Es importante aclarar que con ello no se pretende abordar de manera exhaustiva todas las explicaciones que sobre esta problemática nos pudieran dar las perspectivas mencionadas, no obstante, se intentará realizar una breve descripción de éstas que posibilite analizar la manera en que éstas excluyen la subjetividad, cuestión que corresponde al apartado posterior.

1.3.1 Perspectiva pedagógica

Bajo esta perspectiva las explicaciones en torno al fracaso escolar se centran en el currículo que abarca aspectos tales como: la organización escolar, programación, evaluación, interacción didáctica, formas de plantear y adquirir los

conocimientos, técnicas de trabajo intelectual, los cuales supone como determinantes de las diferencias en el aprendizaje (Pallares, op cit).

Pallares afirma que la investigación pedagógica del fracaso escolar somete a examen a toda la institución escolar, por tanto, resulta evidente que cuando se presentan fallas en el aprendizaje de los alumnos a quien se cuestione en primer lugar sea al docente, ya que es él quien se ocupa de enseñar (op. cit).

Así, una de las consideraciones que hace la pedagogía respecto del fracaso escolar es que las actitudes y prácticas cotidianas que ejerce el maestro en la relación con sus alumnos (acto didáctico) influyen en el aprendizaje de éstos.

Postic (1978) (como se cita en Molina) define el acto didáctico como “una acción dialéctica, organizada y orientada por una persona que tiene una posición privilegiada en el grupo para aprovechar modificaciones de comportamiento en los miembros del mismo, y tiene lugar en un contexto caracterizado desde el punto de vista sociológico. En este medio, las personas que entran en interacción poseen estatutos y posiciones diferentes (posición de alumno, de administrador, de docente, con varios estatutos). Este contexto fija los objetivos, los resultados a alcanzar, hacia los cuales se dirigen las conductas, y suscita igualmente modelos de comportamiento más o menos estables, unos estereotipados, otros susceptibles de evolucionar “(op. cit, p. 179).

Esta definición hace pensar que el acto didáctico tiene una intencionalidad que puede hacerse notar desde el momento en que éste requiere de una formulación de objetivos que tienen como finalidad la modificación del comportamiento del alumno. De ahí, es posible explicar la creencia de que una adecuada definición de objetivos contribuirá a tan esperado cambio comportamental, y por ende, a otorgar toda la responsabilidad al maestro, ya que éste es quien los fija.

Por tanto, si los objetivos son planteados por el maestro ¿ éstos no reflejarían de algún modo sus deseos?, lo cual, me hace suponer que los objetivos no son realmente “ objetivos” como se ha llegado a afirmar, mientras que por otra parte, si éstos son formulados únicamente por éste sin tener en cuenta el deseo del alumno, ¿es por esta razón que algunas veces fracasan y tienen que ser nuevamente formulados?.

Otros autores como Houg y duncan (1970) (citados en Molina) proponen una definición analítica en la que sugieren cuatro fases del acto didáctico (op. cit):

- Organización: determinación de los objetivos y los medios
- Intervención : Puesta en práctica de estrategias y prácticas en clase
- Realización de instrumentos de medida y resultados
- Evaluación.

La elucidación propuesta por éstos autores supone que dentro del acto didáctico es necesario determinar los objetivos para ponerlos a prueba y si ésta indica que los resultados no son favorables modificarlos, lo que de acuerdo con Postic (1982) tiene que ver con la preocupación de racionalizar la pedagogía y de ajustar mejor el acto de enseñar. Es posible presumir a partir de lo citado que la definición de objetivos ha dado lugar a diversos cambios en el acto didáctico.

Así, el acto didáctico actualmente no es el mismo que en épocas pasadas, ya que anteriormente su orientación aludía al contacto establecido entre el maestro (poseedor de conocimientos y de la ciencia) y el alumno (el discípulo que no tiene esos conocimientos y que busca adquirirlos). En cambio, la tendencia actual lo entiende como un acto interactivo, es decir, que todo acto didáctico es un acto de comunicación entre maestro y alumno (Molina, op. cit).

Si nos detenemos por un momento a reflexionar acerca del porqué el acto didáctico ha ido transformándose nos daremos cuenta de que muy seguramente es consecuencia de la preocupación de la pedagogía por lograr mejores resultados en el aprendizaje, y de la creencia de que al acto anterior no facilita éste, ya que se parte de la afirmación de que si el alumno permanece como receptor no tendrá capacidad de reflexión, lo que favorece el acto didáctico actual, en el que se supone que la interacción con el profesor permitirá un mayor aprendizaje.

Asimismo, desde esta perspectiva es considerado y cuestionado el papel del maestro, ya que el éxito obtenido en el aprendizaje de los alumnos indicaría que aplicó correctamente las técnicas que aprendió durante su formación, de lo contrario se cuestionará ésta, ya que entonces, no posee los conocimientos necesarios que le permitan enseñar aprender. No obstante, supongamos que éste cuando se presenta un fracaso en el aprendizaje de alguno de sus alumnos agota todos los medios que están a su alcance para “ motivarlo” y lograr que aprenda y fracasa, debería de preguntarse si las razones del fracaso escolar son de orden pedagógico.

Es importante indicar que el interés por las implicaciones del acto didáctico en el aprendizaje ha dado lugar a investigaciones acerca de los efectos de la relación maestro- alumno, más específicamente a averiguar las reacciones que presenta el profesor ante los alumnos con bajo y alto rendimiento escolar y si éstas influyen en el rendimiento de los alumnos.

Molina y García (1984) (como se citan en Molina) reportan que los profesores interactúan más con los alumnos brillantes que con los de bajo rendimiento, lo cual, según éstos fue corroborado al analizar la variable de reacción negativa de su investigación, ya que éstos no mostraron preocupación por éstos alumnos a la hora de impartir reproches o desaprobación, lo cual

demuestra que la reacción de los docentes ante los alumnos que fracasan es la no- interacción (op. cit).

En la investigación referida se hace alusión al comportamiento de no- interacción del profesor ante los alumnos que fracasan en sus aprendizajes, lo que posiblemente ocurra con algunos profesores, pero no con la totalidad, por lo que no podemos generalizar, sino que se debe reconocer la particularidad de cada profesor.

Como es de esperarse esto ha ocasionado que la pedagogía considere que una de las causas del bajo rendimiento del alumno sea el trato que el maestro ejerce hacia él, lo que para los citados autores significa que el alumno fracasado al no ser tomado en cuenta por el maestro, tiene menores oportunidades de participar y expresar sus dudas, adquiriendo así el papel de receptor, el cual, desde esta perspectiva tiene consecuencias negativas para el aprendizaje.

De tal manera, que bajo este enfoque otra de las causas del fracaso escolar radica en la falta de participación del alumno, por lo que una de las soluciones a éste se encontraría en que él participara activamente, para así, tener un mejor aprendizaje.

Con relación a ello Lurcat (1997) considera que es indispensable preguntarse sí la actividad, es suficiente para crear la necesidad de conocimiento, ya que puede ser que esto no sea el interés del niño, así las formas de transmitir los conocimientos no bastarían para que cambiara su actitud respecto de éstos. A esto, la autora opina que para comprender porqué la escuela tiene tantas dificultades para motivarlos y que se interesen por lo que tiene que enseñarles, habría que buscar los motivos más allá de las formas de transmisión.

Esto lleva a pensar que no es posible afirmar que la solución a la problemática del fracaso escolar se encuentre en las actitudes que el maestro tenga hacia el alumno, o en los métodos que utilice para que éste se interese en aprender, ya que si no hay un deseo de aprender por parte del alumno no servirán de nada todos los esfuerzos que éste haga por despertar su interés.

Del mismo modo, no podemos atribuir a causas de tipo pedagógico el fracaso de un sujeto que podría estar presentando alguna dificultad en alguna materia atendiendo únicamente a esa necesidad del ámbito educativo sin saber que le está pasando.

1.3.2 Perspectiva sociológica

Esta perspectiva ubica las causas del fracaso escolar en la presión que ejerce la sociedad sobre el sujeto a través de la ideología imperante, los medios de comunicación, o la clase social a la cual éste pertenece.

La sociología considera a la ideología imperante como uno de los factores involucrados en el fracaso escolar, ya que ésta se encarga de establecer los contenidos bajo los cuales habrá de llevarse a cabo la enseñanza de acuerdo con sus intereses, valiéndose de la pedagogía para imponerlos, y así lograr mantenerse en el poder, gracias a la permanente diferencia de clases, sostenida sobre el fracaso de aquellos sujetos que no se adaptan a ellos, ya que éstos no obtienen las certificaciones mínimas requeridas para la obtención de un empleo bien pagado o bien reconocido socialmente (Molina, op. cit).

De ahí, es factible afirmar que la sociología ve a la educación como un medio del que se vale el poder para delimitar la diferencia de clases, y que ésta en lo que respecta a la pobreza daría cuenta del fracaso escolar, ya que muchos de los sujetos pertenecientes a ese estrato no pueden acceder a la escolaridad

superior, que correspondería a una carrera y muchos desafortunadamente ni a la instrucción básica (Molina, op. cit).

Otra consideración que se hace desde esta perspectiva es que la ideología predominante no sólo se verá reflejada en los contenidos educativos, sino también en la forma de enseñar del profesor, ya que en el caso de que los sistemas burocratizados funcionen adecuadamente, éstos se encargarán de vigilar que éste cumpla con los objetivos que le han sido determinados, viéndose así obligado a aceptar las pautas represivas del sistema, transmitiéndoselas a sus alumnos. Por lo que resultaría coherente que el maestro se la pase reprimiendo al niño, dictándole normas de comportamiento, y haciéndole realizar tareas artificiosas y abstractas, impuestas de un modo imperativo que sirve como medio para lograr la opresión intelectual y el dogmatismo inflexible en el sujeto (Molina, op. cit).

Si bien la ideología del poder imperante puede ejercer cierta presión sobre el sujeto, no es sólo esta la que ocasiona el fracaso escolar como podría llegar a pensarse, sino que tal y como lo afirma Cordié: “No es únicamente la exigencia de la sociedad moderna la que engendra los problemas, sino un sujeto que expresa su mal-estar en el lenguaje de ésta época en la que el dinero y el éxito social son los valores predominantes”(op. cit, p. 19).

Otra explicación que proporciona esta perspectiva acerca del fracaso escolar considera que su causa es la clase social a la que pertenece el alumno.

Fernández (1987) afirma que hay una correlación entre cociente intelectual y nivel socioeconómico, proporcionando algunos porcentajes, que podrían llevar a pensar que realmente hay una relación entre clase social y nivel intelectual, al indicar una baja en alumnos de las clases menos favorecidas.

De tal forma, que el citado autor asevera que el status sociocultural y económico de las familias condiciona las actitudes psicológicas que los alumnos tendrán ante el estudio, y en particular ante las situaciones de fracaso, las cuales son desalentadoras en los medios desfavorables y alentadoras en los niveles socioculturales altos.

Opino, que las actitudes que tienen los alumnos ante el estudio responden a su deseo por aprender, y no a su nivel social, ya que puede haber casos en los que el sujeto pertenezca a un nivel sociocultural alto y no obtenga éxito en sus estudios.

Por otro lado, las cifras que refiere el autor nos sirven para saber qué número de alumnos tienen buen y mal rendimiento, lo que en todo caso nos ayudaría hacer una comparación, pero no a comprender porqué fracasan los alumnos, ya que no nos permiten conocer cada uno de los casos.

Hasta el momento, he descrito algunos factores que la sociología sitúa como determinantes del fracaso escolar. Como habremos de percatarnos éstos se relacionan con la óptica bajo la que es abordado, por tanto, las soluciones se enfocan a éstos aspectos.

Así, la sociología considera que para la solución del fracaso escolar se tendría que cambiar radicalmente la estructura de la propiedad de bienes materiales, las relaciones sociales, productivas y los valores de dicha sociedad.

1.3.3 Perspectiva psicológica

Esta perspectiva encuentra las causas del fracaso escolar, en la inteligencia del sujeto, la motivación o en los conflictos emocionales.

Fracaso escolar e inteligencia.

Como se mencionó con anterioridad la preocupación por la inteligencia surgió en la psicología con Binet y Simon, Fueron éstos quienes manifestaron la necesidad de establecer un diagnóstico científico de los estadios inferiores de la inteligencia, y por ende, la medición científica de la misma. Después, se dedicaron a la creación de una serie de pruebas llamadas; Escalas métricas de la inteligencia, medidas que definen los rendimientos intelectuales de acuerdo con la edad del sujeto, a las que designaron CI cociente de inteligencia. “El CI, o escala de Binet – Simon (Como se cita en Cordié), está graduado en edades mentales, lo cual, permite *comparar* el rendimiento de un niño con el rendimiento medio de los niños de la misma edad, determinado según la curva de Gauss” (op. cit, p. 148). Así, este test puede llegar a catalogar a un niño de 8 años, cuyas respuestas corresponden a la edad mental de un niño de 6 años con dos años de retardo.

Por está razón, no es sorprendente que la psicología recurra a la aplicación de algún test de medición de inteligencia cuando se presenta algún caso de fracaso escolar. Más específicamente, a que autores como Eisiman, Melville y Andrie (1992) (Como se citan en Medina, 1998) Brengelman y Casanova (citados en Pallares, op. cit) afirmen que un buen desempeño académico, se debe en su mayor parte a las habilidades del alumno, resultado de su inteligencia y razonamiento.

Cabe mencionar que la inteligencia es una cuestión que ha sido abordada desde diversos enfoques, por lo que su significación adquiere, según Sattler (1974) (como se cita en Baum, 1998) tres sentidos:

El primero de ellos se utilizó para dar cuenta de la capacidad innata de un individuo, su dotación o patrimonio genético, pero no así para su medición directa.

Otro significado que puede dársele a ésta, alude a lo que el individuo hace o a la conducta observable, lo cual, se supone como resultado de la interacción genética con el ambiente prenatal y postnatal.

El último de estos se refiere a los resultados de las pruebas de inteligencia.

En relación con éstas significaciones varios autores citados por Baum(op. cit) han proporcionado una explicación desde su punto de vista de lo que es la inteligencia:

Weshler define la inteligencia en función de las capacidades globales o conjunto del individuo, para actuar con un propósito determinado, pensar racionalmente y enfrentarse con su medio ambiente en forma efectiva.

Piaget la concibe como una prolongación de la adaptación biológica constituida por los procesos de asimilación- acomodación; es decir, representa los procesos racionales, mismos que manifiestan la mayor independencia respecto a las regulaciones interna y externa.

Para Thorndike la inteligencia está constituida por multitud de elementos separados, cada uno representa una capacidad distinta. Advirtió que algunas actividades mentales tienen elementos en común y se combinan formando tres tipos de agrupamientos: inteligencia social (trato con la gente), inteligencia concreta(trato con las cosas) e inteligencia abstracta (trato con los símbolos verbales).

Jensen considera la inteligencia como un atributo multidimensional de las personas, identificó un factor “g” inherente a todas las capacidades primarias aprendizaje conceptual, razonamiento abstracto o simbólico para resolver problemas (abstracta o verbal).

Asimismo, éste autor ve al CI como un factor relacionado con criterios estimados socialmente como el prestigio, la movilidad social y el éxito académico.

Burt llega a la conclusión de que la capacidad mental es cognoscitiva, general e innata. Formula que las diferencias en la inteligencia dependen de la acción combinada de numerosos genes, cuya influencia es similar, pequeña y acumulativa, y distingue a su vez la inteligencia refiriéndose a dos aspectos: como un componente abstracto de la constitución genética de un individuo, o de un rasgo observable y medible empíricamente.

Gardner sostiene que la inteligencia es la capacidad para resolver problemas o para elaborar productos que son de un gran valor para un determinado contexto. Así, también, reconoce siete tipos de inteligencia: la lingüística, la lógico- matemática, la espacial, la musical, la corporal y cinética, la interpersonal y más recientemente la naturalista.

Otra definición es la que ofrece la perspectiva sistémica con Sternberg quien entiende la inteligencia como algo que comprende las habilidades mentales necesarias para lograr una buena adaptación a un medio determinado. Implica a su vez, la capacidad de seleccionar el medio o transformarlo de acuerdo a los valores y preferencias.

Las definiciones de inteligencia presentadas, conciben que ésta es producto de la adaptación o de la dotación genética, pero nunca de la relación del sujeto con el otro, lo que lleva a afirmar que desde esta perspectiva se ve al sujeto como ser biológico. Mientras que por otra parte, se habla de su funcionalidad al referirse a las habilidades que éste debe tener para ser inteligente.

*Considero que lo único que se puede lograr al medir la inteligencia de un niño en situación de fracaso escolar sólo contribuye a que éste sea **comparado**, pero no así permite saber porque está fracasando, ya que los **aspectos** que*

pueden **evaluar** éstos se relacionan en mayor parte con el dominio de operaciones de **carácter esencialmente escolar**, lo que haría es reducir al niño a sujeto del aprendizaje, dejando de lado que el deseo y la afectividad que también son parte de éste.

De esta manera no se le deja expresar al sujeto que es lo que le está pasando, y en cambio, se sugiere que éste recurra a los especialistas que se encarguen de su reeducación para que supere el déficit en éstas áreas, lo que en un momento dado agravaría su situación, ya que su fracaso pudiera no estar correspondiendo a la falta de habilidades, sino que sería un llamado de éste para ser escuchado.

Por otro lado, es importante subrayar, tal como es expresado por Cordié (op. cit) el carácter subjetivo implicado en la realización de éstos, debido a que su aplicación pone en prueba la subjetividad del testeador y del niño, ya que el fracaso en un test podría deberse a la consecuencia de un mal contacto entre ellos, torpeza de uno, mal humor de otro, etc.

Esto lleva a pensar que la inteligencia no es una medida estable y mucho menos científica, y que depende más del sentir de un sujeto en el momento en que realiza una prueba que de sus habilidades. Lo anterior es corroborado por Cordié: “ El CI no es constante, varía con el tiempo. Sus resultados mejoran, por ejemplo, cuando el niño sigue una psicoterapia”. “ Puede también variar según la naturaleza de los test” (op. cit, p.149).

Fracaso y motivación.

Desde esta perspectiva se parte del supuesto de que de la motivación está relacionada con el éxito o fracaso de un alumno. Así, se explica éste con base a la motivación de logro, ya que es ésta la que permitirá que tras la ocurrencia de un fracaso el sujeto vuelva a desempeñar una tarea (Pallares, op. cit).

A su vez, bajo éste enfoque se afirma que en otros casos la motivación del sujeto dependerá de las explicaciones que éste realice acerca del resultado de su tarea, o de las causas a las que éste atribuye su fracaso o éxito.

La explicación anterior se basa en la teoría de la atribución, según la cual, las explicaciones que un sujeto puede dar respecto a su tarea pueden ser clasificadas en dos dimensiones:

- A) Lugar de causalidad interno: sus indicadores con las habilidades, el esfuerzo, características de la personalidad y humor.
- B) Lugar de causalidad externo: la suerte, la indiferencia de otros, la dificultad de la tarea.

Ésta última categoría se relaciona con la dimensión estabilidad la que es definida como la duración con la que es percibida la causa originaria del resultado de su tarea, asimismo, lo interior es vinculado con la controlabilidad, o sea, al grado de control que un sujeto tiene sobre sus tareas, así causas como el esfuerzo y el humor son controlables.

Lo mencionado deja ver que hasta las causas “internas” del sujeto “deben ser” “controlables” y por supuesto conscientes y racionales, si, no de qué forma es posible llevar a cabo tal control.

Así, desde esta perspectiva se considera que los estilos atributivos del sujeto son los que darán cuenta del éxito o del fracaso en las tareas académicas, debido a que esto ocurre, porque la atribución como una dimensión cognitiva produce cambios en las expectativas, autoestima, esfuerzo y respuestas afectivas del sujeto, lo que considera modifica sus conductas.

Esto me lleva a reflexionar si únicamente las explicaciones que un sujeto da de la tarea que realiza dentro del ámbito escolar son las que determinan su fracaso, ya que si esto fuera así bastaría con tratar de adiestrar al sujeto para que tenga pensamientos que lo lleven hacia sus metas.

Si bien desde este enfoque se habla de la motivación como resultado de los estilos atributivos del propio sujeto, y su relación con el fracaso y el éxito escolar, también se alude a los efectos que puede tener la motivación que ejerce el maestro en el aprendizaje del alumno. De tal forma, que autores como Barriga y Rojas (1997) ven a ésta como uno de los factores psicoeducativos que más influyen sobre el aprendizaje.

Asimismo, nos dan una definición de lo que es la motivación: “El término motivación se deriva del latino *movere* que significa movimiento o estar listo para la acción”(op. cit, p. 53). Según Woolfolk (como se cita en Barriga y Rojas) “ La motivación se define como algo que energiza y dirige la conducta” (op. cit, p. 53). De esta manera, un motivo es un elemento de conciencia que entra en la determinación de un acto volitivo; es lo que induce a una persona a llevar una acción a la práctica. De ahí, que los autores citados afirmen, que el motivar en un plano pedagógico signifique estimular la voluntad de aprender.

Desde el punto de vista de éstos el papel del docente deberá centrarse en inducir motivos en sus alumnos en torno a sus aprendizajes y comportamientos, para que se apliquen voluntariamente a los trabajos de clase, otorgándole a las tareas un significado y un fin, de modo que puedan desarrollar el gusto por la actividad escolar, comprendiendo su utilidad personal y social.

Cabe mencionar que los autores hacen énfasis en que no debe concebirse a la motivación como una técnica o método de enseñanza particular, sino, como un factor cognitivo- afectivo presente en todo acto de aprendizaje y en todo proceso pedagógico, ya sea de manera implícita o explícita. No obstante, opino

que esa afectividad no solamente se reduce a la relación maestro alumno o a los aspectos de la vida estudiantil del sujeto.

Por otro lado, los autores consideran que para el manejo de la motivación en el aula, tanto los alumnos como los profesores deben de entender que hay una interdependencia entre factores tales como:

- Las características o demandas de la tarea o actividad escolar
- Las metas o propósitos que se establecen para tal actividad
- El fin que se busca con su realización

De lo cual, se derivan tres de los propósitos que deben perseguirse, mediante el manejo de la motivación escolar:

1. Despertar el interés del alumno,
2. Estimular el deseo de aprender que conduce el esfuerzo.
3. Dirigir estos intereses y esfuerzos hacia el logro de fines apropiados y la realización de propósitos definidos.

Lo anterior, dará lugar a un aprendizaje significativo, del que se supone parte la disposición o voluntad de aprender. A esto, habría que cuestionarnos sí es realmente lo significativo del aprendizaje, lo que despierta el deseo del alumno por el aprendizaje.

Sin embargo, los autores reconocen que la motivación por el aprendizaje es un fenómeno muy complejo, que se encuentra condicionado por los siguientes aspectos:

- La posibilidad real que el alumno tenga de conseguir las metas que se propone y la perspectiva asumida al estudiar.

- El que el alumno sepa cómo actuar, qué proceso de aprendizaje seguir (como pensar) para afrontar exitosamente las tareas y problemas que se le presenten.
- Los conocimientos e ideas previas que el alumno posee tanto de los contenidos curriculares por aprender, de su significado y utilidad, como de las estrategias que debe emplear.
- El contexto que define la situación misma de instrucción, particularmente los mensajes que recibe el alumno de parte del profesor y sus compañeros, la organización de la actividad escolar y las formas de evaluación del aprendizaje.
- Los comportamientos y valores que el profesor modela en sus alumnos, los cuales pueden facilitar o inhibir su interés por el aprendizaje.
- El empleo de una serie de principios motivacionales que el docente puede utilizar en el modelo y conducción del proceso instruccional.

Para Barriga y Rojas (op. cit) el contexto de aprendizaje depende en gran medida de las acciones del profesor, que es quien ejerce una influencia decisiva, ya sea consciente o inconscientemente en lo que los alumnos quieran saber y sepan pensar.

Así también, la motivación escolar desde su perspectiva se encuentra estrechamente ligada al ambiente de aprendizaje imperante en el aula (sus propiedades, procesos, estructuras y clima), de éstos últimos sobresale el interés que tienen los autores por el clima del aula que se relaciona con la atmósfera de la misma.

Por último se refieren a la aplicación de principios para diseñar la instrucción.

En síntesis los factores que determinan la motivación en el aula de acuerdo a los autores son:

- El alumno: Tipo de metas, perspectiva asumida, expectativas de logro, atribuciones.
- El profesor: Actuación, mensajes, organización de la clase, comportamientos que modela.
- El contexto y clima de la clase
- Métodos para diseñar la instrucción

De ahí, que el interés de los autores se enfocara a analizar las metas respecto a la orientación de la tarea, de autovaloración, de valoración social, así como de búsqueda de recompensas externas. Señalando que éstas tienen un carácter evolutivo, y que se vinculan a los mensajes que trasmite el docente sobre los procesos y los resultados del aprendizaje. En particular, los mensajes relativos a procesos (información sobre solución de dificultades y pistas para pensar) son los que permiten realizar un ajuste de la ayuda pedagógica e inducir una motivación orientada a la tarea.

En consecuencia los autores presentan una serie de principios para la organización motivacional de la instrucción que pueden ser aplicados al aula:

A) La forma de presentar y estructurar la tarea:

- Presentar información nueva sorprendente e incongruente con los conocimientos previos del alumno.
- Plantear o suscitar en el alumno temas que haya que resolver.
- Variar los elementos de la tarea para mantener la atención.
- Relacionar el contenido de la instrucción, usando lenguaje y ejemplos familiares al sujeto, con sus experiencias, con sus conocimientos previos y sus valores.

- Mostrar la meta para la que pueda ser relevante lo que presenta como contenido de la instrucción, de ser posible mediante ejemplos.

B) La forma de realizar la actividad en el contexto de la clase:

- Organizar la actividad en grupos cooperativos, dependiendo de la evaluación individual de los resultados grupales.
- Dar el máximo de opciones posibles de actuación para facilitar la percepción de autonomía.

C) En relación con los mensajes que da el docente a sus alumnos:

Orientar la atención de los alumnos sobre la tarea:

♣ **Antes:** hacia el proceso de solución, más que al resultado.

♣ **Durante:** hacia la búsqueda y comprobación de posibles medios para superar las dificultades.

♣ **Después:** informar sobre lo correcto o incorrecto del resultado.

Promover explícitamente la adquisición de los siguientes aprendizajes:

- La concepción de inteligencia como modificable

En éste punto concuerdo con los autores, ya que la inteligencia no debe considerarse como una medida estable, pero también habría que ver que ésta puede variar de acuerdo con la historia del sujeto, y no solamente en relación con la forma en que se le presentan los conocimientos.

- Atribución de resultados a causas percibidas como internas, modificables y controlables
- Toma de conciencia de factores motivacionales personales.

D) En relación con el modelado que el profesor puede hacer de la forma de afrontar las tareas y modelar los resultados.

Ejemplificar los comportamientos y valores que se tratan de transmitir en los mensajes.

Organizar las evaluaciones a lo largo del curso de forma que:

- Los alumnos las consideren como una ocasión para aprender
- Se evite en la medida de lo posible la comparación de unos con otros y se acentúe la comparación con uno mismo para maximizar la constatación de los avances.

Estrategias sugeridas:

- Diseñar las evaluaciones de forma que nos permitan saber no sólo si el alumno sabe o no sabe algo, sino, porqué
- En la medida de lo posible evitar dar solo calificaciones – información cuantitativa – y dar información cualitativa a lo que el alumno necesita corregir o aprender.
- Acompañar la comunicación de los resultados con los mensajes pertinentes para optimizar la confianza del alumno con sus posibilidades.
- En cualquier caso, no dar públicamente la información sobre la evaluación (confidencialidad de la evaluación personal).

Hasta el momento se han descrito la serie de principios que plantea la perspectiva constructivista para la organización motivacional de la instrucción, que pueden ser aplicados en el aula, principios, que al fin de cuentas persiguen un objetivo pedagógico que es que el alumno se interese por el aprendizaje, los cuales, podrían servir de mucho para obtener el éxito escolar si realmente las dificultades del alumno se relacionaran únicamente con el aspecto de la motivación.

En este apartado me he referido muy brevemente a algunos factores que las perspectivas pedagógica, sociológica y psicológica consideran como determinantes del éxito o fracaso escolar, los cuales, son especificados de acuerdo con su especialidad o modelo teórico, de ahí que nos encontremos que en el caso de la perspectiva pedagógica las explicaciones sean dadas en función de las técnicas de aprendizaje o de la relación alumno – profesor, mientras que para la sociología y la psicología se plantean en relación con la clase social o la inteligencia y la motivación.

1.4 La exclusión de la subjetividad en las diversas perspectivas.

En este apartado se pretende abordar algunos aspectos que dan cuenta de la exclusión de la subjetividad en las perspectivas teóricas revisadas.

En primer lugar, las perspectivas a las que aludí en el apartado anterior hablan únicamente de factores asociados al fracaso escolar que han sido delimitados con base al saber que cada perspectiva puede dar respecto del mismo, pero *nunca se habla acerca de lo qué dice el sujeto que está fracasando.*

De tal forma, que al hablar del fracaso escolar se refieren exclusivamente a la naturaleza del fracaso, y a lo que se debe hacer para solucionarlo, especificando qué factores hay que modificar para en consecuencia lograr un bien en el sujeto, imposibilitando así toda escucha al mismo, y descartando el reconocimiento de la particularidad de cada caso.

Esto puede observarse desde el momento en que se habla de un número de sujetos que fracasan debido a su clase social, lo cual solo nos permite saber qué cantidad de éstos fracasa, y no así conocer cada uno de los casos.

En el caso de la perspectiva psicológica se señalan algunos puntos de referencia de los rasgos característicos de la inteligencia del sujeto definiéndola

con base a criterios instrumentales, y dando cuenta de ella como algo estable y de naturaleza biológica.

Por otra parte, cuando la psicología establece que la motivación es la causa del éxito o del fracaso clasifica las explicaciones que el sujeto puede dar respecto a una tarea, refiriéndose a aspectos externos, aunque también a rasgos internos delimitados, tales como el humor que se suponen como controlables, y por ende dependientes de la racionalidad del sujeto.

Esto lleva, además, a pensar en la afirmación realizada por Cordié acerca de que en la aproximación psicológica se habla de un sujeto unitario, dueño de sí mismo, autónomo, libre en su volición. El yo aseguraría la estabilidad y la identidad de la persona, siempre amenazada, sin embargo, por algún resurgimiento inconsciente inesperado, proveniente del ello o del superyó. En esta perspectiva, será entonces necesario “reforzar el yo”, ayudar al sujeto a conocerse mejor para defenderse de los intrusos, habrá que ayudarlo a “recobrar la confianza en si mismo” (op. cit, p. 60). Desde el punto de vista de la autora, esto contribuiría a reforzar la represión en lugar de eliminarla.

De ahí es posible explicar que las medidas encaradas ante el fracaso escolar sean de naturaleza externa, y que las intervenciones propuestas tiendan a atacar el síntoma, y no a preguntarse por el sujeto y su deseo, puesto que éstas se dirigen a reeducar los déficits centrándose en como debe ser éste, lo que en todo caso se pretende al tratar de cambiar los pensamientos irracionales del sujeto por unos más positivos, y en la creencia de que éste “cambio” va a modificar sus conductas en el ámbito escolar o en otros medios.

Con relación a la perspectiva pedagógica se puede observar que ésta parte del supuesto de que es el acto didáctico el que influye en el rendimiento de los alumnos, por lo que centra su atención en continuas modificaciones respecto de sus objetivos de enseñanza y de la creencia en que éstas llevarán al sujeto a

aprender mejor, pero no se pregunta porqué el sujeto no desea aprender. No obstante, bajo ésta aproximación si se reconoce que lo esencial para que el niño aprenda es el deseo, ya que ésta puede ofrecer métodos para provocarlo, lo que en todo caso no posibilita al sujeto expresar su deseo, sino lo que la pedagogía cree conveniente para él.

En cuanto a la sociología, ésta ve en las clases sociales una de las causas del fracaso escolar, dejando de lado, que éste es una expresión del sujeto que debe ser comprendida a partir de él y no desde la problemática social.

Considero que a partir de cada caso, porque cada sujeto tiene una historia propia, y, por tanto, una forma distinta de vivir el fracaso, que no siempre es experimentado como frustración, y que probablemente al escuchar a cada sujeto nos demos cuenta de que su fracaso nada tiene que ver con la clase social a la que éste pertenece. Este significativo clase social; no explica cómo se singulariza la cuestión del fracaso educativo; mientras que un análisis de la compleja trama de las relaciones que definen el lazo social, sí, puede aportarnos elementos más precisos.

Por tanto, lo que se puede observar a través del breve recorrido por éstas perspectivas es que se habla del fracaso escolar desde un saber desubjetivado, ya que lo que se propone es atacar la conducta que se presenta para hacer un sujeto más funcional, por ello cuando éste hace su aparición el diagnóstico establecido casi siempre, si no es que en todos los casos refiere a un problema instrumental, al que hay que reeducar. En cambio, subjetivar el síntoma implica reubicar el síntoma en la historia del sujeto.

Así concluyo este capítulo señalando que estas perspectivas:

- 1) Desconocen la dimensión inconsciente o subjetiva en el sujeto
- 2) Imposibilitan el abordaje del fracaso escolar al reducirlo a una cuestión de métodos de enseñanza
- 3) Visualizan al sujeto como objeto de la enseñanza.

CAPITULO 2

LA EDUCACIÓN DESDE EL PUNTO DE VISTA PSICOANALÍTICO

2.1 Freud y la educación

Este capítulo intentará mostrar en la medida de lo posible la concepción freudiana de la educación. Es necesario aclarar que en las obras de Freud no se encuentra presente ningún tratado de pedagogía, sino que éstas ofrecen elementos para cuestionarla. La presente es una síntesis de los principales puntos de vista freudianos basada en el estudio sistemático que al respecto efectuó Millot (1990). Constituye asimismo un intento por reconocer los ejes del pensamiento psicoanalítico acerca de la educación.

Más que un cuestionamiento, lo que hace Freud es una crítica a la educación, la cual, se hace evidente desde el momento en que éste atribuye a la moral civilizada la responsabilidad de las neurosis, ya que encontraba en la actitud moral frente a la sexualidad su causa, por tanto, si la educación es la encargada de transmitir la moral sexual, ésta sería desde su perspectiva el agente directo de la propagación de las neurosis.

Así, cuando Freud pone al descubierto la antinomia entre sexualidad y civilización se remite a abordar la problemática educativa, viendo en los límites de su acción la existencia de una renuncia original a una parte esencial del goce sexual, fundante de toda sociedad humana.

Por ende, desde este planteamiento se justificaría la acción prohibidora del educador ante la sexualidad, ya que ésta correspondería con las exigencias de una sociedad como la burguesa occidental, donde los jóvenes se ven forzados a

alcanzar una edad determinada para poderse casar y así tener relaciones sexuales, por tanto, la educación que reciban tendrá como fin enseñarles a ser pacientes, recurriendo a la estigmatización de la sexualidad como un acto vergonzoso, para así prevenir el paso al acto de los adolescentes, prohibiéndoles, incluso, pensar en ésta. De ahí, que en un primer lugar, Freud considerara que lo referente a la sexualidad al estar condenado a la represión diera lugar a las neurosis.

Si bien, Freud culpa a la educación de su tiempo de la producción de neurosis, no se limita únicamente a hacerlo en este aspecto, sino que también considera que la prohibición que ésta ejerce respecto de las intenciones y pensamientos relacionados con la sexualidad, traerá otra consecuencia perjudicial para el sujeto; la inhibición intelectual. Esto, porque considera que la vida sexual es el prototipo del ejercicio de otras funciones.

De esta manera, cuando critica la educación dada a las mujeres, señala que como en éstas se exige en mayor medida la castidad, las prohibiciones que pesan sobre su sexualidad, las llevarán a ignorar cuestiones sexuales que son perjudiciales para su vocación de esposas y madres.

Freud no se limitó a denunciar las consecuencias de una educación que reprimía tan severamente las manifestaciones de sexualidad en el sujeto, ya que, esto le llevó a proponer una reforma de las costumbres y la educación; como remedio a la extensión de las neurosis, lo cual, podía vislumbrarse en su obra: *La moral sexual y la nerviosidad moderna* (citada en Millot, op. cit).

Es indispensable indicar, que la obra aludida, inspiró a algunos educadores a promover una educación en la que se retomaran aspectos del psicoanálisis, con la esperanza de lograr una reforma en la educación, cuyo fin sería prevenir los excesos de la coerción sexual, para así, evitar las nocivas consecuencias de la represión sobre el desarrollo del sujeto.

Asimismo, el propio Freud escribía en 1913, que “la profilaxis de las neurosis descansaba entre las manos de una educación iluminada por el psicoanálisis” (Millot, op. cit p. 41).

Aún, cuando en 1920 renunció a ésta idea, y en su lugar, propuso afrontar con lucidez la desagradable realidad de una configuración pulsional, poco hecha para garantizar al hombre la felicidad, y que deja escasas esperanzas de un mejoramiento de su condición, “muchos son los textos que hasta esa época parecen entender que un cambio de mentalidad podría aligerar el fardo de la humanidad previniendo las neurosis “(op. cit, p. 43).

Es necesario mencionar, que aunque, Freud encontró en la moral sexual la etiología de las neurosis, tuvo que abandonar parcialmente éste planteamiento, en el momento que elabora: Tres ensayos para una teoría sexual (1905), obra que pone de manifiesto la sexualidad infantil, y con ello una nueva definición de sexualidad, que sirvió a éste para replantear el origen de las neurosis.

La definición de sexualidad que propuso Freud, fue más allá, de aquella que podía dar cuenta de ésta solamente al hacer referencia a la genitalidad, y a los fines reproductivos, en ella se reconoce éste aspecto, pero, además, hay un reconocimiento de zonas erógenas, tales como la boca o el ano, mediante las cuales el niño obtiene placer, y que se encuentran relacionadas con las fases de su desarrollo.

Con esto se quiere decir, que la sexualidad para el psicoanálisis, no corresponde a un comportamiento instintivo, que tendría un objeto y un fin preformado, por lo que no tendrá como finalidad exclusiva al coito y la reproducción, sino la obtención de placer, y éste no se obtiene únicamente de la zona genital.

Por lo tanto, el descubrimiento de la sexualidad en el niño, llevó a reconocer la existencia de zonas erógenas diferentes de los órganos genitales, las cuales Freud llamó pulsiones parciales, y a reformular el origen de los síntomas neuróticos, ya que éste encontró su etiología en éstas pulsiones. Supongo que la afirmación realizada por Freud se debió posiblemente, a que él encontró en sujetos con síntomas histéricos o neuróticos la presencia de manifestaciones sexuales características de la sexualidad infantil como el autoerotismo, que es la capacidad del propio cuerpo para constituirse en objeto de satisfacción sexual.

Es preciso mencionar, que este descubrimiento no sólo revolucionó el pensamiento de Freud respecto de la etiología de las neurosis, sino que modificó en parte, su concepción de la educación, en tanto agente directo de propagación de neurosis, sugiriendo en cambio que ésta debía servir para prevenir las tendencias sexuales perversas del niño.

La reflexión que permitió a Freud cambiar la forma en la que concebía la educación, se centró en dos puntos, correspondientes a sus planteamientos de 1905; *las tendencias sexuales perversas en el niño, y en la importancia del periodo de latencia*, o sea, la instauración de la sexualidad humana en dos tiempos. El primero de ellos alude a la fase inicial de la evolución de la sexualidad, esencialmente marcada por la salida de las diferentes corrientes pulsionales, que tienden a su satisfacción, es decir, que el niño da libre paso a cualquiera de sus pulsiones, ya que, si éste, desea defecar lo hará en cualquier lugar sin vergüenza ni asco. Así, el niño es un perverso polimorfo, y lo continua siendo, hasta que cerca de los cinco o seis años su vida, sufre una brusca detención de las manifestaciones sexuales perversas, que señala la entrada del periodo de latencia, y con ello los sentimientos de vergüenza, pudor y piedad sobre los que se edifica la moralidad.

Contrariamente a lo que podría pensarse Freud, en ese momento no responsabiliza a la educación de la detención de la actividad sexual en el niño, ni

de las formaciones morales que surgen ante el niño nacido en una sociedad civilizada, pero tiene la impresión de que sus diques son obra de la educación, y es indudable que la educación contribuye a ellos.

No obstante, afirmó que esta evolución estaba determinada orgánicamente: “En realidad este desarrollo es de condicionamiento orgánico, fijado hereditariamente, y llegado el caso puede producirse sin ninguna ayuda de la educación” (Freud, 1905, p. 161).

Si bien, Freud llegó a suponer que el periodo de latencia se encontraba determinado orgánicamente, pensó que la educación serviría de soporte, para lo que ya estaba dispuesto por la naturaleza.

Para Freud la importancia de la educación, radicaría en prohibir todas las manifestaciones sexuales perversas que pudieran llegar a presentarse, ya que la detención de éstas, característica del periodo de latencia, no implicaba su desaparición, así, ésta, aparte de vedarlas se encargaría de contribuir a la formación de los sentimientos morales, favoreciendo la instauración de la genitalidad.

El papel que Freud le asignó a la educación no sólo se enfocó a encauzar las expresiones perversas de sexualidad hacia la genitalidad, debido a que éste reconoció que no todas podían ser dirigidas a éste destino, sino que también éstas podían ser orientadas hacia fines no sexuales y socialmente valorizados (sublimación), o en todo caso a transformarse en su opuesto (formación reactiva) para dar lugar a las virtudes.

No obstante, indicó que si una de las pulsiones parciales, o tendencias perversas sufría una fijación a causa de una disposición constitucional, o debido a acontecimientos accidentales (seducción) ocurridos en la primera infancia, en la

madurez daría lugar a una perversión sexual, o si era reprimida, a un síntoma neurótico.

Así, Freud expresó que éstas tendencias no siempre van a conducirse a fines socialmente favorables, lo que lo llevó a fijarle como tarea principal a la educación la prevención de las neurosis y la perversión.

Aunque, Freud delimitó la acción educativa hacia los fines mencionados, no dejó de asignarle el papel de auxiliar de la naturaleza, al menos en el año de 1905 y en los subsiguientes.

A pesar, de que Freud asignó tareas importantes a la educación, no rehusó a criticarla y de denunciar las consecuencias de la moral sexual, que ésta se encargaba de difundir, lo cual, según Millot (op. cit) puede observarse en su obra; la moral sexual cultural y la nerviosidad moderna (1908), en la que *acusó* a la educación y a la moral sexual civilizada de comprometer inclusive uno de los fines de la educación, al prohibir no sólo la manifestación de las tendencias perversas, sino también de la sexualidad genital en el periodo adolescente, forzando así a la sexualidad a elegir las vías colaterales conducentes a la satisfacción perversa o neurótica dañando definitivamente la función reproductiva.

A partir, de ésta concepción de Freud, se puede ver que no dejó de responsabilizar a la educación de las neurosis, y más aún de la perversión, ya que ésta al prohibir y no encauzar las manifestaciones sexuales perversas da lugar al síntoma.

Otra acción perjudicial, que éste le imputó a las prácticas educativas, es el daño que éstas pueden producir en el desarrollo de las facultades intelectuales del sujeto, en tanto que la prohibición que éstas ejercen sobre la curiosidad sexual del niño, lleva consigo a la represión y consecuentemente a la extinción de la curiosidad intelectual.

Por tanto, si la educación prohíbe todas las manifestaciones de sexualidad, como los actos, los pensamientos y más aún el hablar sobre sexualidad al niño, éste renunciará a saber sobre la sexualidad y más tarde lo hará en el plano intelectual.

Considero que Freud, con el fin de prevenir, la inhibición intelectual en el niño, sugirió dar una educación sexual a éste, proposición que hizo manifiesta en sus obras: La ilustración sexual del niño (1907), así como en teorías sexuales infantiles (1908).

Pese a que Freud planteó la necesidad de la educación sexual para el niño, no dejó de considerar el obstáculo que representaba la educación de su tiempo, para llevar a cabo ese fin, ya que criticó la actitud que tenían los padres y educadores ante la sexualidad, lo cual según éste se debía, ya sea a la creencia de que el niño carecía de curiosidad sexual espontánea, y a la represión que el mismo adulto ejerció respecto de su sexualidad infantil, lo que le llevó a olvidarse de eso, o simplemente a su estigmatización como algo vergonzoso. Por ello, los adultos resuelven la curiosidad del niño con explicaciones falsas, tales, como que los niños vienen de Paris y que los trae la cigüeña.

Si el niño no encuentra respuesta a sus preguntas en los padres y educadores, tendrá que darse a la tarea de investigar por su cuenta, encontrándose con el enigma de la naturaleza del acto de procreación, además de no poder reconocer la diferencia de sexos.

Tal desconocimiento, puede ocasionar en el niño la angustia de castración, que lo lleva a fracasar en la búsqueda de respuestas, y más, aún, a no entender porqué la niña carece de pené, lo cual significaría para éste la posibilidad de verse despojado de él. Así, la ignorancia que tiene el niño respecto de la existencia de la vagina en la mujer, mantiene intacta su teoría de la identidad

sexual, ya que al no poder resolver sus dudas, por medio de sus pensamientos, éste inhibirá su curiosidad sexual, lo que posteriormente se desplazará al plano intelectual.

Freud afirmó que las mentiras que pesan sobre la sexualidad constituyen el más grave error educativo, ya que, además, de dar lugar al síntoma, traerán aparejada la inhibición de la curiosidad intelectual.

De ahí, que Freud sugiriera, en la época en que elabora la ilustración sexual y teorías sexuales infantiles, el esclarecimiento de las dudas acerca de la sexualidad, para la prevención de las neurosis y la inhibición intelectual. El respeto de la verdad por el educador, la libertad de expresión y de pensamiento otorgadas a los niños le parecen el camino más seguro para lograrlo. Partiendo del principio de la cura analítica, la cual supone el advenimiento de la verdad de la palabra, en la cual debería apoyarse la educación para ayudar al niño a resolver sus conflictos psíquicos.

No obstante, en análisis terminable e interminable, éste *acepta haber subestimado el efecto preventivo de las explicaciones de orden sexual dadas a los niños*. “Estos, en efecto, aunque hayan aumentado sus conocimientos conservan sus propias teorías sexuales, más conformes con su organización libidinal. La escisión psíquica, cuya responsabilidad atribuía Freud a la censura educativa, no se produce menos cuando se suministran explicaciones sexuales” (Milot, op. cit, p. 59).

Es importante subrayar que la contribución psicoanalítica a la educación no se redujo a aspectos teóricos, sino que en el momento en que su aplicación se dirigió a los niños, aportó una técnica que le permite al niño superar dificultades frente a las cuales las simples medidas educativas muestran ser importantes.

La labor del análisis en el niño permitiría disolver los primeros síntomas que darían lugar a las neurosis en la edad adulta. En términos ideales una orientación auténticamente analítica de la educación implicaría el tratamiento analítico de la neurosis infantil.

Los inicios del psicoanálisis de niños pueden remontarse al análisis que Freud realiza del caso Juanito, momento en el cual, éste señalaría las ventajas de un tratamiento psicoanalítico precoz en el niño, y no sólo eso, sino que le permitiría reflexionar acerca de la acción educativa deseable.

Cuando Freud se refirió al caso Juanito no pudo aludir exclusivamente a las elucidaciones que podía extraer de la fobia del pequeño sin antes hablar de las ventajas que para su análisis conllevó la educación que recibió, el cual, de acuerdo con el citado autor “fue educado sin amedrentamiento, con el mayor respeto y la menor compulsión posibles, su angustia salió a la luz con más osadía”. “ Le faltaron los motivos de la mala convivencia y el temor al castigo que de ordinario contribuyen a empequeñecer esa angustia” (Freud, 1909, p.114), además de esto, señaló que la educación recibida por éste le permitía la libertad de expresión, lo que en todo caso posibilitó durante el análisis que expresara su angustia y sus dificultades psíquicas.

Las ventajas de una educación que promueve la expresión del sujeto, están vinculadas a la ética del psicoanálisis que estableció Freud, en tanto que para éste la palabra tiene un poder apaciguador en el sujeto, ya que es mediante ésta que expresa sus deseos.

Asimismo, acentuó la necesidad de la verdad, ya que para éste, su falta o su represión, es la que produce la enfermedad. Por tanto, la finalidad del tratamiento psicoanalítico es intentar levantar la represión e incrementar la extensión del poder de la conciencia, y con ello su control finalizado sobre los procesos psíquicos. “Esta es también una de las metas que Freud asignó a la

educación, “ la educación para la realidad” que preconiza en el provenir de una ilusión (Millot, op. cit, p. 63).

Así, la educación para Freud, ya no únicamente debería encauzar las pulsiones sexuales hacia la genitalidad o a darles una salida socialmente útil, sino que, además, debe permitir el acceso a lo que él llama la realidad.

La educación para la realidad propuesta por Freud tendría como finalidad dominar el principio del placer sugiriendo en cambio el principio de la realidad, o sea, que ella busca aportar su ayuda al proceso de desarrollo que afecta al Yo. Con tal finalidad se sirve del amor como una recompensa por parte de los educadores, y por eso fracasa cuando el niño mimado piensa que posee este amor en todos los casos y que, pase lo que pase, no puede perderlo.

Bajo este punto de vista la educación ejercería su influencia principalmente sobre las pulsiones del Yo, ya que éstas serían las más susceptibles de educarse en tanto que dependen del mundo exterior, a diferencia de las pulsiones sexuales que quedan sustraídas de toda influencia externa.

Así, cuando éste plantea como meta a la educación establecer el principio de la realidad, le asigna como labor llevar el niño a la renuncia de la satisfacción de sus pulsiones inmediatas, lo cual probablemente le producirá displacer, sin embargo, éste al obtener el amor del otro obtendrá un placer diferente.

Lo que Freud pone de relieve en el paso del principio del placer al principio de la realidad es la nueva capacidad del aparato psíquico para hacerse cargo no solamente de lo que da placer, es decir, de las representaciones agradables, sino también de lo que es verdadero, la conformidad con las representaciones de la realidad, aunque sean displacenteras. La capacidad de soportar el displacer es necesaria para el pensamiento, que funciona a partir de criterios de verdad y

falsedad. La liberación del pensamiento frente al displacer apunta a posibilitar la acción del máximo de informaciones concernientes a la realidad exterior.

El pensamiento no sólo se enfrenta con esta realidad, sino que ésta también se encuentra ligada a las necesidades y deseos del sujeto, lo cual, Freud llama realidad psíquica. Si la meta de la educación es adaptar al niño a la realidad exterior, enseñándole a hacerse cargo de ella, el tratamiento analítico lleva al adulto a reconocer esa otra realidad que son sus deseos.

Es indispensable indicar que en el momento en que Freud planteó una educación para la realidad, hizo patente la necesidad de la prohibición, ya que ésta posibilita que el sujeto desee.

Posteriormente, Freud preconizará una educación para la realidad que no le parece asegurada por el método educativo corriente, en la medida que éste descuida, o niega precisamente los deseos, es decir, esa realidad que la sexualidad humana constituye, y no prepara a los niños para hacerse cargo de ella y afrontarla.

Si bien es cierto que Freud llegó a plantear una educación encargada exclusivamente de coartar las tendencias perversas del niño, y de empujarlo al abandono del principio del placer, modifica ésta concepción en el momento en que elabora su concepto de narcisismo.

Es indispensable mencionar que el concepto de narcisismo, apareció por primera vez en la obra de Freud: *Observaciones psicoanalíticas sobre un caso de paranoia autobiográficamente descrito* (1911), pero es en *introducción al narcisismo* (1914), donde se analizan sus implicaciones teóricas.

Para Freud el término narcisismo designa la investidura libidinal del Yo en tanto que es tomado como objeto de satisfacción sexual (op. cit, p. 105). Dicho de otro modo, el sujeto toma a su propio cuerpo como objeto de satisfacción sexual.

Freud (1914) en introducción al narcisismo, se refiere a un narcisismo primario y a uno secundario. El primero puede situarse en el momento en que el niño no invierte objetos de libido y toda la energía libidinosa la concentra en él, para cederla posteriormente a los objetos, estableciendo así una diferenciación de los dos tipos de libido una del Yo (yoica) y otra de objeto (objetal). El narcisismo secundario se define por un retorno de la libido hacia el Yo, cuando ésta es retirada de los objetos.

En los inicios de su vida el niño se encuentra en un estado en el cual ocupa la libido en sí mismo. Sin embargo, esto que Freud llamó narcisismo primario sufrirá cambios a lo largo de su desarrollo, que llevarán a éste a remplazar a su Yo como objeto de satisfacción, por un ideal, cuya formación estará determinada, por las críticas y exigencias de los padres y educadores, que le conferirán sus características. Ese ideal constituirá después el modelo que el Yo se esforzará en realizar para la satisfacción de la libido narcisista. La conciencia moral surgirá de la diferencia entre el Yo y su ideal.

En este caso la educación para Freud jugaría un papel muy importante en el desarrollo del sujeto, en tanto que para la construcción del Yo necesita de la identificación con un modelo tal como lo menciona Millot:

“El psicoanálisis ha elucidado la función de modelo, de ejemplo que desempeñan los padres y educadores. A partir de las transformaciones de la libido de objeto y de la libido narcisista, el niño asimila los rasgos de las personas que le rodean y se apropia sus exigencias. Durante el periodo de latencia, son los profesores y generalmente las personas encargadas de educar al niño quienes ocuparán para él el lugar de los padres, en particular del padre, y que a su vez

heredarán los sentimientos que el niño experimentaba hacia éste a la salida del complejo de Edipo” (op. cit, p.114).

Los educadores, investidos de la relación afectiva primitivamente dirigida al padre, se beneficiarán con la influencia que éste ejercía sobre el niño y así podrán contribuir a la formación de su ideal del Yo.

Freud considero que de ésta relación dependía la adquisición de conocimientos, y no tanto de las técnicas pedagógicas. Esto puede observarse en su obra Sobre la psicología del colegial (1914) en la que señala que la adquisición de conocimientos se encontraba íntimamente ligada al tipo de relación (amor-odio), del alumno con sus profesores, y que ésta reproduciría el modo de relación del niño con su padre a la salida del complejo de Edipo.

Así, los sentimientos de admiración y hostilidad arcaicos dirigidos al padre se reactualizan en la transferencia hacia el maestro.

De este modo, Freud vio en la relación personal heredada del complejo de Edipo la esencia del conocimiento, ya que para éste lo principal del proceso educativo se juega en la relación del niño con sus padres, y esto mismo limita el papel ulterior de los educadores.

Aún, cuando Freud encontró el lado positivo de ésta relación, no dejó de señalar los errores que podían surgir de ella, como las consecuencias de la imposición del ideal del Yo por parte del educador hacia el alumno, por lo cual, llegó a delimitar su acción, al indicar que no debe modelar al niño conforme a sus ideales, respetando sus disposiciones y posibilidades.

Esto, con la finalidad de evitar las exigencias desmesuradas del educador hacia el niño, ya que esas imposiciones pueden llegar a ser desfavorables para

éste en el sentido de que un ideal del Yo inaccesible al sujeto, tendrá como consecuencia la represión y las neurosis.

Otra acción del educador que desde la perspectiva de Freud podría ser perjudicial para el niño, es que éste satisfaga su propio narcisismo tratando de realizar su ideal a través del niño. Efectivamente, la educación se pervierte en el momento en que el niño pasa a ocupar un lugar en el deseo del educador y de sus padres, lugar que lo aliena, puesto que no está actuando el deseo de éste, sino el del otro.

Freud advirtió a los educadores y al analista acerca de las consecuencias que tiene para el niño, como para el analizado la imposición de un ideal del Yo. De ese modo llegó a considerar el obstáculo que podía representar para el análisis, que el analista ocupara el lugar del ideal del yo del paciente, en tanto que esto le restaría libertad al Yo del sujeto de decidirse en un sentido u otro.

Este señalamiento se hace evidente en su obra *Psicología de las masas y análisis del Yo*, en la cual, Freud presentó el modelo teórico que daba cuenta del fundamento psíquico de la sugestión e indicó los abusos que mediante ésta podrían cometer el maestro y el analista en su relación con el analizado y el alumno, lo que se debe, según éste, a que ambos pueden utilizar la sugestión para modelar a éstos en función de sus ideales personales. Si eso ocurre ellos ocuparán el lugar del Ideal del Yo del sujeto, que les da el poder de someterlo a su palabra, que desde ese momento será tomada como ley, dependiendo de la maleabilidad de la estructura psíquica del sometido (Millot, op. cit).

Hasta el momento podemos percatarnos de que Freud además de ver los aspectos positivos de la función del modelo en la construcción del Yo, indica los errores que sería conveniente que evitará el maestro o el analista, ya que una cosa sería servir de modelo y otra imponerse como tal, lo que alienaría al sujeto al deseo del otro.

Este breve recorrido por algunas obras de Freud el Fundador del psicoanálisis nos hace ver que éste además de ir cambiando su perspectiva de la educación conforme sus planteamientos, hace una crítica de ésta, que refiere algunos aspectos negativos, que ponen en tela de juicio su acción:

- A) La prohibición de las manifestaciones de sexualidad en el niño, y de la sexualidad genital en la adolescencia.
- B) La negativa de los padres y educadores a satisfacer la curiosidad sexual del niño, o el empleo del recurso de la mentira para resolver sus dudas frente a este hecho, lo que perjudica el desarrollo de las facultades intelectuales.
- C) La imposición de un ideal del yo por parte del educador.

2.2 Psicoanálisis y educación.

Freud planteó a la educación como un campo en el cual era posible la aplicación del psicoanálisis, llegando a afirmar que la profilaxis de las neurosis descansaba en manos de una educación iluminada por éste (Millot, op cit). No obstante, con posterioridad expresó que había tres profesiones imposibles; la educación, los cuidados y el gobierno de los pueblos (Mannoni, 1994).

No en vano Freud llegó a señalar a la educación como una de las profesiones imposibles, lo cual, puede deberse probablemente a que sus hallazgos cuestionan la pertinencia de la pedagogía, además, que éstos lo llevaron a reconocer que no es posible pensar en una pedagogía analítica. De ahí, que Freud sea llamado antipedagogo por Millot (op.cit).

Por tanto, resultaría conveniente suponer que la pedagogía y el psicoanálisis se encuentran totalmente desligados, puesto que hasta el fundador

de ésta teoría admitió la imposibilidad de una educación basada en el psicoanálisis. Sin embargo, sería necesario preguntarnos si realmente no hay ninguna relación entre éstos dos términos, y si la hay, cómo podría ser pensada.

Así, la finalidad del presente apartado es la de exponer algunos argumentos que den cuenta *del porqué el psicoanálisis no propone una pedagogía*, a la vez que intentaré dilucidar si éstos discursos pueden estar relacionados y de qué forma.

De acuerdo con Millot (op. cit) uno de los motivos, por los que Freud concluyó que no se podía hablar de una educación de tipo analítico, se centra en la diferencia entre proceso analítico y educativo, aunque ambos procesos resulten similares, tanto en su meta que es la de asegurar en el niño y en el paciente la dominación del principio de realidad sobre el principio del placer, como en su medio de acción que es el poder de sugestión, que el analista o el educador pueden poseer sobre el niño o el paciente, gracias al amor que éstos les otorgan.

Freud vio en el amor, y consecuentemente en la sugestión, un recurso del cual, el médico y el educador se valdrían para realizar su labor. Sin embargo, advirtió a uno y otro contra el abuso que cometerían al utilizar el poder de sugestión para modelar al sujeto conforme sus ideales personales.

Esto se debe, según Freud (op. cit), a que el hecho de que un sujeto ocupe el lugar del ideal del Yo de otro sujeto, le confiere a éste el poder de someter al otro a su palabra que desde ese momento será tomada como ley, lo que dependerá de la maleabilidad de la estructura psíquica del sometido.

La instancia del ideal del Yo, es producto de la identificación primitiva al padre (o al que ha cumplido su función cerca del niño), identificación reforzada en el Edipo, a partir de la cual el sujeto tenderá hacia otras identificaciones con

personas que ocuparán el lugar del Ideal del Yo, tales como los maestros y educadores, mediante las cuales el sujeto ira construyendo su Yo.

De ahí, que el proceso educativo requiera que el educador ocupe el lugar del Ideal del Yo del niño, ya que es lo que posibilitaría someter a éste a sus exigencias, permitiendo así asegurar en el niño el principio de la realidad sobre el del placer, y no únicamente esto, sino también influir en el ideal del Yo del niño que tomará ciertos rasgos del educador.

A diferencia del proceso educativo, la labor del análisis no consistirá en contribuir a la formación del Ideal del Yo del sujeto, para lo cual el analista tendría que ocupar en la transferencia el lugar del Ideal del Yo de éste, al contrario, deberá destituirse de ese lugar del paciente, de tal manera que trate de liberar a éste de la dependencia infantil con respecto al Ideal del Yo, lo que es logrado únicamente, mediante el análisis de la transferencia que corresponde a la resolución del periodo Edípico. Por esta razón, nunca deberá asumir la posición de educador, ya que al hacerlo lo único que logrará es que el paciente dependa de él, cometiendo el error que se les atribuye a los padres que anulan la independencia de su hijo bajo su influencia. Dicho en palabras de Freud (1923); “ El análisis respeta la especificidad del paciente, no procura remodelarlo según sus ideales personales – los del médico – y se alegra cuando puede ahorrarse consejos y despertar en cambio la iniciativa del analizado” (op. cit, p. 247).

Asimismo, podemos ver la oposición radical entre tratamiento analítico y proceso educativo al retomar la siguiente afirmación de Freud (op. cit) “ El procedimiento psicoanalítico se distingue de todos los métodos sugestivos, persuasivos, etc., por el hecho de que no pretende sofocar mediante la *autoridad* ningún fenómeno anímico “(op.cit, p. 247). De tal forma, que en el análisis, no sólo se espera que el analista sea destituido del lugar del ideal del Yo por el paciente, además, no sofocará los síntomas, sino que intentará levantar las represiones que los originan.

De este modo, es posible afirmar el porqué Freud considero que no podía hablarse de una educación analítica, aún cuando equiparó el proceso analítico a una pos- educación: “ Si, así, lo quieren, pueden ustedes considerar el tratamiento psicoanalítico ni más ni menos como la prolongación de la educación orientada a superar los residuos de la infancia” (Millot, op. cit, p. 165).

Freud concibió el tratamiento psicoanalítico como una pos- educación, en el sentido de que la primera educación que recibe el sujeto tiene como finalidad reprimir sus deseos que posteriormente se hacen inconscientes, mientras que el psicoanálisis sería una reeducación, ya que su finalidad es llevar al sujeto a reconocer la realidad de sus deseos inconscientes.

Pese a que el psicoanálisis pueda ser pensado a partir de esto como una reeducación o educación al revés, no significa que éste pueda ser sustituto de la educación, debido a que la labor del educador consiste en contribuir a la formación del Ideal del Yo, y la cura analítica ya supone un establecimiento de las instancias psíquicas.

Si bien es cierto que Freud no propone ninguna pedagogía, sino más bien una cura mediante el análisis. Anna Freud (como se cita en Millot), una de las seguidoras de éste planteó que el psicoanálisis de niños debía ser asociado a medidas educativas(op. cit).

De tal manera, ésta afirmó la imposibilidad de establecer una relación puramente analítica con el niño, ya que consideró que las condiciones del proceso analítico, tal como fueron descubiertas en relación con los adultos, no podían ser cumplidas por éste, y que para ello tendría que recurrirse al empleo de medidas pedagógicas.

Si Anna Freud sugirió la necesidad de medidas pedagógicas, fue con la finalidad de que el niño reuniera los requisitos que el adulto poseía para poder entrar en análisis, los cuales eran sufrimiento y aceptación del tratamiento, cosa que ella no esperaba que pasara con el niño, por lo que tenían que provocárseles mediante un amaestramiento para el análisis.

Lo que también propuso fue la creación de una demanda de análisis por parte del niño, que no surge de él, sino de las *sugerencias* que el analista puede hacerle, como por ejemplo, decirle que se encuentra a punto de volverse loco.

Incluso, para ésta la neurosis de transferencia, el motor esencial en la cura de los adultos debería ser provocada en el niño, mediante la separación de éste de la familia.

Por ende, lo que desde mi punto de vista plantea esta autora no es una pedagogía analítica, ni un análisis pedagógico, sino únicamente una pedagogía, pues esta actuando sobre el niño en el sentido de que de que para ésta el analista debe de decidir en el lugar de éste, a la vez que debe de ocupar el lugar del ideal del Yo.

Lo que en todo caso hace también, es indicar una manera de manipular al niño, creando los ambientes adecuados que favorezcan la aparición de una respuesta consciente, carente de toda espontaneidad.

Melanie Klein (como se cita en Millot), quien estaba en desacuerdo con los planteamientos de Anna Freud expresó que sólo bajo medios analíticos podría instaurarse una relación analítica, además de que desde su punto de vista el niño si es capaz de crear neurosis de transferencia(op. cit).

El reconocimiento que hizo Klein, de la neurosis de transferencia en el niño, trajo como consecuencia la necesidad de elaborar un dispositivo analítico diferente de la asociación libre de los adultos, esto es, el juego.

Para ésta no se puede ser analista y educador de un niño, ya que si se pretende triunfar como analista no se debe aspirar a modelar y dirigir el pensamiento de los pacientes, labor que corresponde a la educación.

Desde el punto de vista de Klein el trabajo educativo y el analítico no deberían ser mezclados, porque éstos tienen orientaciones opuestas, ya que desde su perspectiva si el analista asume el papel de educador, se estaría adjudicando el rol de Superyó, convirtiéndose así en un obstáculo de las tendencias pulsionales al camino de lo consciente, y, por tanto, sería el representante de las facultades de la represión. En cambio, si se espera triunfar como analista de niños, se debe tener la misma actitud del inconsciente que un analista de adultos, actitud que le permitirá dirigirse únicamente *analizar*, y *no a modelar y dirigir* el pensamiento de sus pacientes.

De tal forma, que la única aportación de Klein en materia educativa, consistió en sugerir la introducción de la cura analítica en uno u otro momento del desarrollo del niño, preferentemente antes de la escolarización.

Hasta el momento es posible percatarnos de que al menos Freud y sus seguidores renunciaron a la aplicación del psicoanálisis a la educación, ya que como es posible ver a lo largo del desarrollo del presente apartado, ambos campos persiguen distintos fines. Sin embargo, esto no implicó que otros trataran de proponer e incluso a establecer una escuela inspirada en el psicoanálisis, como lo fue el caso de Sumerhill, cuyo fundador fue Neill (como se cita en Millot).

La escuela de Sumerhill realizó una noción libertaria de acuerdo con la cual, el alumno podía o no realizar las actividades de ésta según lo deseara, así, lo que

Neill buscaba era que sus alumnos se educaran en autonomía, sin necesidad de que se les fuera impuesto nada.

Neill (como se cita en Follari, 1997) expresó que en su escuela la problemática del conocimiento era secundaria: “ No se trata de que los alumnos aprendan mucho, sino de que estén bien; tampoco de que estén bien para que aprendan mucho” (op. cit p. 100). De ahí, que éste le otorgará mayor preponderancia a la salud psíquica de sus alumnos que a sus conocimientos.

Follari (op. cit) menciona que si bien es necesario atender a la formación del alumno en tanto que sujeto, promoviendo su autonomía junto a la destitución del maestro de ese lugar del ideal del yo, no implica necesariamente desatender las funciones del aprendizaje.

En consecuencia, la posición que sostuvo Neill respecto del aprendizaje, se debe a una confusión de la función del sentido informativo, con el carácter formativo de la escuela.

Este punto, lleva a pensar en la incomprensión del psicoanálisis por parte de Neill, sobretodo en lo que respecta a su planteamiento acerca de la autonomía, mediante el que manifiesta que ésta llevaría a la autorregulación, objetivo que según Follari podría compartir con la perspectiva psicoanalítica (op.cit).

Para conseguir esa regulación (Superyó) se requiere que el sujeto incorpore la norma, se inscriba en la Ley. Nada hay en el sujeto que sea originario, todas las significaciones que llega a portar las asume a partir del medio externo, de modo que la norma debe serle propuesta desde fuera.

Esto da indicios de que Neill, hizo una mala interpretación del psicoanálisis, ya que éste afirmó que el niño era de una u otra forma: “ Creo que el niño es naturalmente sagaz y realista, y que si se lo deja en libertad lejos de cualquier

sugestión adulta, puede desarrollarse tan completamente como sus necesidades se lo permitan” (Millot, op. cit p. 194).

Esta es una clara contradicción con el psicoanálisis, puesto que éste considera al sujeto como naturalmente “bueno”, lo cual, se opone a los planteamientos de la perspectiva psicoanalítica, como lo dice Follari: “ El Superyó es el ancla de la presión social de la cultura internalizada por el sujeto; Nadie asume restricciones que no le hayan sido impuestas, dado que como se sabe “ no se ha encontrado ningún no en el inconsciente” (op. cit, p. 101).

Follari (op.cit) afirma que para el psicoanálisis la Ley es condición necesaria de la existencia de la cultura, la cual, se funda sobre el no de la restricción. La prohibición del incesto que se verifica universalmente muestra cómo lo cultural exige un orden, lo simbólico, el de la palabra.

La ley, en tanto prohibición para Freud promueve la emergencia del deseo. A fuerza de la permisividad, nada aparecerá como digno de ser requerido. Millot, al referirse a Sumerhill pone de manifiesto que la obligatoriedad de la libertad lleva a la obligatoriedad del deseo, y como bien sabemos la demanda repugna al deseo.

Esto es una paradoja, en la cual, la tensión desde la que el deseo se define exige no tener a la mano la obtención de todo lo solicitado como demanda, como lo afirma Follari: “El hartado satisfecho simplemente permanece hartado” (op. cit p. 102).

En este caso adquiere sentido la prescripción psicoanalítica que advierte la necesidad de resistirse a los extremos del autoritarismo y la represividad, así como los del permisivismo y el dejar hacer, se trata de encontrar un lugar entre el Escila del dejar hacer y el Caribdis de la prohibición.

Pues bien, entonces el psicoanálisis no puede utilizarse como base teórica desde la cual se pueda establecer una escuela en la que se suponga que no debe haber imposiciones.

Por otra parte, la diferenciación de los fines perseguidos por el psicoanálisis y la educación llevan a afirmar la imposibilidad de la aplicación de éste a la pedagogía. En este caso, será necesario referirme a un aspecto elemental de ella; que es la cuestión del aprendizaje de contenidos como de pautas de comportamiento que el sujeto debe llevar a cabo en la institución escolar, lo que supone que éste debe tener un saber acerca de ciertas cosas, lo cual, no es posible en una situación analítica, ya que en ésta no se requiere de la intelectualización, sino la emergencia del inconsciente del sujeto. Esto, porque lo intelectual ejerce respecto del propio inconsciente un efecto contrario, en tanto que si se piensa, lo dicho no puede tener una resonancia afectiva para el sujeto, por ello el análisis no responde a una búsqueda intelectual de aquello que le ocurre o le ocurrió al sujeto, si ese fuera el objetivo de éste, bastaría con realizar una historia clínica del caso y que el terapeuta generara o propusiera un tratamiento para desaparecer los síntomas del paciente (Follari, op. cit).

La cuestión aludida lleva confirmar la afirmación de que el psicoanálisis no propone una pedagogía, y que inclusive educación y psicoanálisis, respecto de sus fines no podrían establecer relación alguna, puesto que ambos discursos conciben al sujeto de manera distinta, ya que el sujeto de la pedagogía es un sujeto del aprendizaje o del conocimiento, mientras que para el psicoanálisis es un sujeto del inconsciente.

El sujeto del conocimiento

El conocimiento es uno de los temas principales que aborda la filosofía, ya que desde sus orígenes en Grecia diversos pensadores se centraron en diferentes aspectos de la relación gnoseológica, es decir, del conocimiento. Existieron

posturas Escepticistas que negaron que fuera posible el conocimiento. Puesto que la realidad era concebida como algo inestable; no se conseguía conservar; lo que era en un momento en otro no era igual, de manera que no podíamos pretender conocer nada de modo cierto (Colussi, 1997).

En la postura escepticista no hay un sujeto de conocimiento o paradójicamente el sujeto del conocimiento no puede conocer.

Otro tema por el que se ha interesado la filosofía es el origen del conocimiento, o sea, la manera en que el sujeto logra el conocimiento. El empirismo propuso que el conocimiento se origina en los sentidos, por lo que el tacto, la vista y los demás sentidos brindan los datos básicos del conocimiento, por lo cual, sin ellos el sujeto no podría conocer nada. Las ideas sólo son posibles por experiencias sensibles.

Una escuela filosófica opuesta al empirismo es el racionalismo que sostiene que el conocimiento verdadero es el que nos brinda la razón a partir de las ideas innatas, las que son punto de partida de todos los razonamientos. El racionalismo y el empirismo ocupan un lugar muy importante en el tema del conocimiento desde los siglos XVII y XVIII.

A pesar de las diferencias que podemos notar en el racionalismo y el empirismo éstas posturas coinciden en un punto fundamental; *la aceptación de que el objeto a conocer es independiente del sujeto que lo conoce*, esta coincidencia se denomina realismo en esta concepción se supone que el sujeto conoce el objeto, pero el objeto existe aún sin que el sujeto lo conozca. Hay en todas las formas de realismo una *predominancia del objeto sobre el sujeto* éste recibe y capta lo que el objeto es; las cosas se reflejan en el sujeto como un espejo. Francis Bacon, precursor de la filosofía moderna decía a comienzos del siglo XVII que el espíritu humano es como un espejo donde se refleja la naturaleza; Y John Locke afirmaba que el sujeto es una hoja de papel en blanco

en el que se van inscribiendo las impresiones sensibles. En esta postura el sujeto del conocimiento es un receptor pasivo que no incide para nada sobre el objeto, al que se supone autónomo. Conocer es para el realismo captar lo que es el objeto (Colussi, op cit).

Descartes introduce la noción de un sujeto de pensamiento con el Cogito ergo sum (pienso, luego existo); Un sujeto cognoscente que trajo consigo la dicotomía mente-cuerpo, que implicó una separación tajante entre un mundo de objetos y uno de sujetos (Saad y Magaril, 2002).

Con el cartesianismo se plantea una concepción del sujeto que colocaría al yo como certeza absoluta. Un sujeto de conocimiento que instituye la racionalidad científica (Saad y Magaril, op. cit).

El hablar del sujeto pensante propuesto por Descartes, lleva a afirmar que el sujeto surge en el instante de la enunciación *pienso*, que le permite al Yo tener la certeza de que porque piensa existe (*luego existo*), lo cual, no se identifica con el sujeto del inconsciente del psicoanálisis como se especificara a continuación:

Sujeto del psicoanálisis

El sujeto del psicoanálisis no está presente en toda la enunciación “pienso, luego existo”, sino que aparece irrumpiendo en un espacio del acto de enunciación ¿ Por cuánto tiempo?. Es un sujeto dividido pues no lo es todo, no es ni será el falo, la completud, sino un ser en falta. Su constitución alienada en función del otro y del lenguaje lo marcan de una manera y no de otra, distinta en cada sujeto, pero como todos incompleta y deseante. El deseo nos hace ir en una búsqueda inacabable por encontrar la respuesta del otro, aquello que le falta (la certeza) para ser completo. Esta demanda dirigida a Otro supuesto saber a quien se supone poseedor del saber que se desea lo deja ignorando su propio saber (inconsciente) donde la respuesta se oculta (Ageno, 1997).

Por tal razón, Lacan (como se cita en Ajeno, op. cit) afirma que el sujeto cartesiano es el sujeto del conocimiento, aquel que busca la construcción científica del conocimiento, pero ignora el desconocimiento que tiene el yo de su inconsciente, de su división como sujeto.

Lacan se opone al enunciado cartesiano y en su lugar propone “ Pienso donde no soy, luego soy donde no pienso”. Con lo que a mi parecer quiere decir que el sujeto es él mismo en el inconsciente, y allí donde piensa, o sea, en la conciencia no es sujeto. Es decir, que donde mi yo no puede pensar soy sujeto, es el inconsciente que se manifiesta en forma discontinua en los enunciados, burlando la represión, en las lagunas y en las insistencias del discurso, en los actos fallidos, en los sueños. “Los significantes con los que el inconsciente “habla” irrumpen en la cadena discursiva, desvaneciéndose rápidamente, si no hay otro, *sujeto supuesto al saber*, que pueda escuchar aquello que se dice sin decir, lo no dicho expresamente en el enunciado, lo reprimido, porque es la verdad la que provoca malestar” (Ajeno, op cit, p 53).

No es cuando Descartes dice “ pienso, luego existo”, sino cuando aparece la duda ¿ por cuánto tiempo? surge el sujeto del inconsciente que, excluido de lo pensado conscientemente, irrumpe en la cadena significativa poniendo de manifiesto lo controlado o reprimido.

Ese sujeto no pensante o del inconsciente emerge en el discurso a pesar de la vigilancia del yo, en sus descuidos, constituyéndose en el campo del Otro, marcado por el lenguaje, en un proceso que comienza mucho antes del nacimiento.

Por el momento, sería factible afirmar que no es posible establecer una relación entre el discurso psicoanalítico y educativo, puesto que ambos conciben de manera distinta al sujeto, sin embargo, como ha sido referido por Saad (1998):

“La única posibilidad de relacionar estos dos discursos, es que el psicoanálisis se interrogue por el sujeto de la educación, y de éste interrogatorio saldrán respuestas que tensarán el saber educativo, pero sólo lo tensarán, no lo reformarán, aunque esto es lo que menos interesa al analista, él tan sólo denunciará el juego educativo perverso”(op. cit p. 57).

Un punto de vista, análogo, es el de Follari (op. cit), ya que éste sugiere que las críticas que el psicoanálisis pueda hacer respecto de la educación, no llevarán a que exista si quiera la posibilidad de una modificación del sistema educativo, tal vez ni siquiera a rozarlo mínimamente, si éste, permanece ajeno al discurso psicoanalítico. A pesar de ello, lo que para éste autor aporta ésta perspectiva es una forma distinta de concebir al sujeto, ya que algunas, si no muchas de las veces es visto como sujeto del conocimiento, no del deseo, a la vez que permite denunciar la violencia que se esconde en la disciplina y en la diferenciación de las calificaciones y sanciones.

Así, nos encontraremos con varios autores que desde una perspectiva psicoanalítica, revelan la existencia de lo perverso en la educación, como es el caso de Mannoni (op. cit) y Dolto (1986):

Mannoni, en la educación pervertida menciona que en la enseñanza, cuando el deseo del saber del alumno choca contra el deseo del maestro, y al mismo tiempo éste espera confusamente que el alumno le dé el saber que le falta, lleva al alumno a defenderse como si corriese el riesgo de verse privado del producto de su trabajo (privación que se siente como amenaza de alienación). El malentendido maestro- alumno que generalmente se superpone al de padre- hijo. El drama aquí consiste en que el maestro busca tener el poder sobre el alumno, lo que hace de esto una relación educativa perversa, negándole así al sujeto toda posibilidad de palabra, sin dar paso a su deseo. Cuando el maestro posee el deseo inconsciente de que el alumno posea los conocimientos que le da y lo idealiza, esta matando al alumno, una muerte simbólica de éste, ya que lo que

trata de matar el maestro es la acumulación de ignorancia, convirtiendo así a la educación en perversa.

Asimismo, concibe a la escuela como fuente de neurosis, ya que ésta institución le impone sus deseos al sujeto, cerrándole la posibilidad de abrirse a su propio deseo, del cual surge la neurosis como un síntoma.

Dolto (1986) en la causa de los niños, alude a que la originalidad está marginada, ya que los niños ante cualquier incompreensión adulta, se les clasificará, ya sea como delincuentes o patológicos, lo cual, para esta autora representa transgredir la ética humana, ya que en lugar de que se les permita adaptarse a los demás tal como son, se les impide ser al etiquetarlos, y por ende excluirlos, lo que hace a la educación perversa. No obstante, éstos principios son tomados por ésta como morales.

Hasta aquí he expuesto la única razón por la que el discurso psicoanalítico y educativo podrían establecer alguna relación, no obstante, y como ya he enfatizado, el psicoanálisis no propone una pedagogía, sino más bien una forma distinta de ver al sujeto de ésta. Considero que en este punto podrían centrarse las contribuciones que puede hacer el psicoanálisis a la pedagogía, más específicamente al fracaso educativo, tema del que hablaré en el siguiente capítulo.

Capítulo 3

CONTRIBUCIONES DEL PSICOANÁLISIS AL FRACASO EDUCATIVO

El presente capítulo intentará mostrar en la medida de lo posible cómo puede ser pensado el fracaso educativo desde la perspectiva psicoanalítica. Es importante aclarar que si bien es cierto que el psicoanálisis no propone una pedagogía, puesto que se trata de una teoría desde la cual es imposible extraer principios pedagógicos que definan las prácticas educativas, lo que sí puede hacer es aportar una mirada distinta de concebir al sujeto a quién van dirigidas éstas prácticas, y así evitar que éste sea concebido únicamente en relación con sus estructuras cognitivas, sin reconocer que también éste tiene deseos, intereses y necesidades.

3.1 Una escucha en el caso de las dificultades escolares

En primer lugar aludiré a las aportaciones que hace Mannoni (1981) respecto de las dificultades escolares:

Esta autora afirma que hay casos en los que el fracaso escolar, no está expresando necesariamente las dificultades escolares del niño, sino que detrás de éste puede haber un mensaje del sujeto para ser escuchado, de ahí, que éste deba ser descifrado, antes de recurrir a alguna estrategia pedagógica, de lo contrario, es posible que se agrave el estado del sujeto al agregar una demanda más sobre él que no es la propia. Sin embargo, si el síntoma no tiene valor de mensaje, una intervención pedagógica podría ser exitosa. Cabe mencionar, que únicamente sabremos si el síntoma tiene carácter o no de mensaje al escuchar el discurso del sujeto.

Un punto de vista similar, desde mi perspectiva es el de Colín (1998), quien dice que hay que hacer una diferenciación entre los síntomas y las dificultades escolares, refiriéndose a éstas últimas como producto de la desadaptación del alumno a la escuela, lo cual, lleva a afirmar que más que ser señaladas como dificultades, deberían de ser pensadas también como síntomas de la escuela. Con relación a ello, Saad (1998) concibe al fracaso escolar como un síntoma de la escuela, en tanto que surge de una falla en el saber educativo que es producido por las técnicas de individualización y de regulación social, desde el que se opera con exclusión de las categorías de sujeto y subjetividad. A esto, Dolto en Mannoni (op. cit) afirma que la inadaptación escolar, salvo algunas excepciones es síntoma importante de neurosis, pero no en el sentido que ésta represente una enfermedad, sino que ésta vendría a ser un signo de salud en el niño que rechaza esta mentira mutiladora en la escolaridad que lo aprisiona.

Respecto de los síntomas Colín (op. cit) expresa que éstos son totalmente singulares, puesto que sus motivos no se pueden generalizar, ya que pueden ser analizados exclusivamente a partir de la historia de cada niño.

Asimismo, señala que si bien es posible realizar una distinción de las dificultades escolares y los síntomas, no hay que descartar la posibilidad de que ocurra un cruce entre ambos planos, pero sólo al ver caso por caso y retomando la palabra de los sujetos podremos saber de qué se trata.

De ahí, que el analista en lugar de atribuirle un significado al fracaso escolar, o de intervenir al nivel de la manifestación del síntoma, mediante algunos dispositivos pedagógicos, se centre en la escucha del sujeto, pero no en cualquier escucha, ya que podemos oír lo que se está diciendo sin que eso tenga ningún sentido. No obstante, de acuerdo con Dolto (Como se cita en Mannoni, op. cit) si se realiza una escucha en toda la extensión de la palabra, es muy probable que ésta por sí sola logre que el discurso del sujeto se modifique y adquiera un nuevo sentido a sus oídos. Es indispensable aclarar que el sujeto es quien modifica su

discurso, nunca en función del analista, ya que éste jamás le dará la razón o lo juzgará. Lo único que hará al actuar de esa manera es adoptar la posición de pedagogo.

Por tanto, lo que interesa al psicoanalista es lo que el síntoma significa para el sujeto, y el sentido que se le puede dar en relación con su historia, y no atacar el síntoma para que el sujeto sea más exitoso o funcional en su medio, indicándole cómo **debe ser** para lograr sus objetivos, lo cual, en lugar de resultarle positivo, puede perjudicarlo, ya que lo único que se logra con ello es mantener la dependencia hacia el otro, y no dar paso a su propio deseo. En cambio, lo que posibilita en todo caso el analista al no actuar sobre una conducta específica del sujeto es lograr que emerja su deseo.

Así, el analista ayudará al sujeto a articular su demanda, a constituirse por la palabra en relación con su historia, para así descifrar el mensaje oculto tras el síntoma al que se le podrá dar un sentido (Mannoni, op cit).

3.2 Sentido del síntoma

A lo que me refiero con esto es que detrás del fracaso escolar o de los problemas de conducta que manifiestan los niños, puede encontrarse lo que Dolto (como se cita en Mannoni, op. cit) llama la ausencia de una situación triangular socialmente sana, la falta de veracidad en las respuestas que los niños plantean a sus padres, o la negación u ocultamiento de una problemática familiar, de la que de cualquier modo el niño forma parte.

Es indispensable aclarar que no deseo expresar que el fracaso escolar obedezca a tales causas, sino que antes de emprender cualquier intervención con fines pedagógicos, se debe escuchar al sujeto para así aprehender el mensaje oculto tras el síntoma.

Desde el punto de vista de Mannoni además de retomar la palabra del sujeto se debe considerar el discurso de los padres, ya que de acuerdo con la autora el síntoma puede representar las consecuencias de un problema familiar oculto o disfrazado por los padres al niño. En cuyo caso, éste es el portavoz del conflicto de los padres.

Tal como es mencionado por Lacan (como se cita en Colín, 1998) al referirse al sentido del síntoma del niño:

“El síntoma del niño puede representar la verdad de la pareja familiar. Este es el caso más complejo, pero también el más abierto a nuestras intervenciones. La articulación se reduce mucho cuando el síntoma que llega a dominar compete a la subjetividad de la madre” (op. cit, p. 146).

Esta cita de Lacan sirve para confirmar la Tesis de Mannoni con relación al síntoma, ya que detrás de éste, puede haber una verdad familiar que ha sido oculta o no dicha con claridad, es decir, que lo que está perjudicando al sujeto no es lo real de la situación familiar, sino el desconocimiento de la verdad.

Otro aspecto a resaltar de ésta, reside en que las causas del síntoma no pueden adjudicársele exclusivamente al niño, ya que si pensamos a éste como un sujeto en constitución nos daremos cuenta que los motivos del síntoma son externos a él, en tanto que pueden estar relacionados con la subjetividad de la madre o del padre. Por esta razón, es necesario además de retomar su palabra considerar la de éstos, principalmente la de la madre, debido a que el lugar que ocupe el padre para el niño, dependerá de cómo el padre esté situado en el discurso materno, y, por consiguiente, de que el niño resuelva adecuadamente o no su Edipo, cuestión que abordaré en la medida de lo posible con posterioridad.

Un ejemplo que ilustra claramente la necesidad de una escucha hacia los padres del niño que presenta cualquier síntoma es el citado por Colín: “ Juan es

un niño que **se cae** con frecuencia. Sus abuelos tenían mucho dinero, y por pleitos de herencias, los padres se quedaron sin nada, en bancarrota”. La forma en que la madre de este niño cuenta su historia da importancia a estas palabras: “**Nos vinimos para abajo**”. La madre se angustia mucho ante las caídas de éste niño, pues ya se ha lastimado varias veces. Lo que sorprende a la autora es saber que Juan comenzó a caer a partir de la resolución del juicio que los declaró en quiebra. “**hay algo que no lo sostiene**” (op. cit, p. 148). En este caso, nos podemos dar cuenta de que en el discurso de la madre se encuentran las razones del síntoma del niño, y de ahí que el síntoma adquiriera sentido en relación con la historia del sujeto.

Por otra parte, si sólo nos enfocáramos al síntoma que el niño está presentando en ese momento que es el caerse constantemente, seguramente pensaríamos que la solución se encontraría a *nivel del organismo*, por lo que propondríamos a sus padres que éste fuera con un ortopedista o con un médico. Sin embargo, si escuchamos lo que preocupa a sus padres le estaremos dando otro sentido al síntoma que muy probablemente no esté relacionado con las manifestaciones orgánicas del niño, y, por tanto, la manera de abordar este caso no sería en el plano de *lo real*.

Otro caso que me parece interesante referir y que es expuesto por la citada autora para demostrar cómo la falta de veracidad de la situación familiar es la que podría estar manifestándose en el síntoma es el siguiente:

“Roberto es un niño que tiene muchas **dificultades para aprender**, la maestra considera que es un niño listo, pero que se distrae con frecuencia. Hace unos meses su desempeño empeoró y no acreditó ningún examen. Sus padres dicen que su abuelo murió, pero las versiones de su muerte son enigmáticas. Se sospecha un asesinato por “ cuestiones de faldas”. A esto, se le pregunta a los padres si han hablado con el niño respecto de la muerte de su abuelo, a lo que

ellos respondieron- "*Si... bueno, le hemos informado, pero no más*" (op. cit, p. 166).

Refiriéndose a este caso la autora afirma que una cosa es informar, pero otra preguntarle al sujeto qué es lo que piensa, imagina, o sabe en torno a ello. Asimismo, tendría que tenerse en cuenta que para la madre el asesinato de su padre es una experiencia dolorosa y contradictoria, puesto que esta siente dolor por su pérdida y rabia por el motivo. Para el niño saber la verdad es sumamente importante, porque de todos modos la escucha entre líneas, aunque no le sea explicada.

En este ejemplo, se observa cómo la situación de la muerte del abuelo de Roberto, no ha podido ser verbalizada con claridad a éste, de tal manera que sólo se le informa de éste hecho, pero no del porqué, ni de lo que sienten los adultos respecto a este acontecimiento, tal vez, debido a que se piensa que al no hablar al niño de ese hecho le evitará el sufrimiento, logrando únicamente con esto, como dice Colin (op. cit) es que ese silencio agrave la perplejidad del niño, y por ende que surja el síntoma.

Dolto (como se cita en Mannoni, op. cit) considera que la imposición del silencio ante las preguntas y las palabras del niño, así como la falta de diálogo respecto de las situaciones familiares tales como muertes, enfermedades, trastornos, separaciones, etc. Así, como el ocultamiento de tales sucesos, no permiten que el niño se reconozca en esa realidad, que de todas formas percibe de modo muy sutil, y que al faltarle las palabras justas para traducir su experiencia con los que conviven con él, lo expresa en un malestar.

De tal forma que el síntoma lo que hace es restituir esa mentira o esa falta de saber en el sujeto, que en el caso descrito se vincula a una verdad no dicha en torno a la muerte del abuelo de este niño.

Así, Roberto el niño de este caso comenzó a tener pesadillas, a orinarse en la cama y a retraerse. En la escuela **perdía** sus objetos personales, y olvidaba todo lo que estudiaba.

Lo anterior corrobora la afirmación de Dolto (como se cita en Mannoni) de que “donde el lenguaje se detiene, lo que habla es la conducta, ya que es el niño quien mediante sus síntomas encarna y hace presentes las consecuencias de un conflicto viviente familiar o conyugal, camuflado y aceptado por sus padres” (op. cit , p. 15).

“El síntoma de Roberto hablaba de una pérdida. La pérdida de sus objetos personales, la pérdida de lo que estudiaba, la pérdida de control de esfínteres, La pérdida de su abuelo y de lo que con él se perdió para su madre, y para él” (Colín, op. cit, p. 167).

La exposición de los casos a los que he hecho alusión nos deja ver que el síntoma cobra diversas formas o manifestaciones que toman sentido en relación con la historia del sujeto. Sin embargo, reitero que en ningún momento se está asegurando que todos los síntomas obedezcan a éste orden. En este sentido, Colín (op. cit) afirma que podemos aseverar que estamos hablando de un síntoma cuando hay una manifestación del sujeto cuyo origen no sabemos, y esta se vuelve una relación persistente. Supongo que con ello, quiere decir que si las dificultades del niño permanecen aún después de una intervención pedagógica o psicológica pueden ser un llamado del sujeto a ser escuchado.

Otro aspecto que puede estar recubriendo el síntoma es la **ausencia de una relación triangular socialmente sana.**

Dolto (citado en Mannoni, op. cit) manifiesta el carácter nocivo de la sustitución de roles en la situación triangular padre- madre- hijo. Asimismo, advierte sobre la importancia que tiene el padre en la resolución edípica.

Acerca de la sustitución de roles, la autora afirma que toda asimilación de la madre al rol del padre es patógena, ya sea cuando ésta lo declara incapaz, y se coloca en su lugar, como cuando ésta no toma en cuenta sus deseos. Puede ser que la madre considere al padre insuficiente en relación con una hermana (o), con un primo, o con su propio padre, que pueden ser propuestos a su hijo como ideal del yo, y que nunca se tenga en cuenta un deseo del padre conocido por el niño, lo mismo podría suceder respecto del lugar que el padre le otorga a la madre.

No obstante, esto no significa que por cualquier causa una madre o un padre que no puedan hacerse cargo de su hijo, no deban dejar sus funciones a algún familiar, sino que en caso de que ocurra ese hecho debe indicársele al niño que esas personas no asumen ese rol por derecho propio y que están ocupando el lugar de alguno de los padres ausentes. De esta manera, según Dolto (op. cit) se deja al niño libre para optar naturalmente y asumir sus propias iniciativas.

Lo que es perjudicial para el niño, es que haya una relación de dependencia preponderante del adulto hacia él, es decir, que el adulto tome al niño como objeto de preocupación y amor absoluto, sin dar paso a la intromisión de un tercero en esa relación dual, en la que el niño es el deseo del otro, quien cubre la falta.

Antes de referirme a lo que puede ocurrirle al sujeto al verse alienado al deseo del Otro, considero necesario hablar acerca del Edipo en Lacan (como se cita en Ageno (1997) y en Dor (1994), ya que esto nos hará reflexionar acerca del importantísimo rol que desempeña el padre en la formación del yo ideal, e ideal del yo, cuestiones que abordaré posteriormente.

La primera relación que establece el niño es con la madre, es ella la que introduce al niño al lenguaje, ya que es ésta quien traduce en primer lugar las necesidades del niño, si éste tiene frío o hambre, de esa forma el sujeto va siendo conformado a través de los significantes que le va dando el otro. Es el otro quien

nos constituye, es decir, “el sujeto es libidinizado por la madre y eso abre la posibilidad de que se constituya como ser deseante y posibilita el enganche del sujeto con determinadas cosas de la vida” (Sanjurjo, 1997) (p. 180).

En este primer momento del Edipo, es donde se establece una fusión (dualidad) del niño con su madre, debida al estado de indefensión, y por ende, de necesidad de protección en que se encuentra él, así como por el deseo de la madre de cubrir su falta, su carencia, con el bebé que adquiere el significado de sustituto fálico: Es quien la completa, quien cubre su falta de ser. En este sentido, como lo señala Dor (op. cit) se puede hablar de una indiferenciación fusional entre el niño y la madre, puesto que el niño tiende a identificarse como el único y exclusivo objeto de deseo del otro, por lo que en éste primer momento del Edipo, el deseo del niño permanece totalmente sujeto al deseo de la madre.

El que el niño se mantenga o no siendo el falo materno va a depender de lo que en psicoanálisis es la castración simbólica, ya que sólo puede haber una relación de fusión del niño con la madre si no hay un tercero que rompa ésta.

Por lo que el segundo tiempo del Edipo lo inaugura la intromisión paterna. Donde aparece *otro* que perturba la relación simbiótica que hasta ese momento la madre sostiene con el niño. Ese otro es el que introduce la Ley que prohíbe, tanto uno, como al otro, la satisfacción del deseo de complementariedad, es decir ser todo para el otro (donde no habría falta, y por ende, deseo). La *entrada del padre* opera como un corte en esa estrecha unión, que posibilitará el *surgimiento del deseo propio del niño, independientemente del deseo de la madre*.

El padre ese otro que rompe la dualidad madre e hijo, y en su lugar triangula la relación aparece para el hijo como el objeto de deseo de la madre, porque éste es vivido por él como el poseedor del falo, y, por tanto, como el que puede completarla. Es la mirada de la madre llena de deseo hacia el padre, la que le revela al hijo esta situación que provoca frustración, lo lleva a su alejamiento y

lo inicia en la búsqueda de un *sustituto* para el perdido objeto de su deseo (la madre), cuya posesión queda detentada por el padre.

A esto, Dor (op. cit) afirma que es en éste momento de la evolución edípica, y en el plano de privación de la madre que se le plantea al sujeto la cuestión de aceptar, registrar, simbolizar el mismo, volver significativa esa privación de la que es objeto la madre, y en consecuencia, la dialéctica de ser o no ser el falo se va a ver modificada por la de tener o no tenerlo. Esto nos dirige directamente a la cuestión de las identificaciones, ya que el niño en su renuncia a ser el falo materno toma el camino de la identificación con el padre que supuestamente tiene el falo. Así, pierde la fantasía de ser el objeto fálico que satisface a la madre, al advertir que éste no es el deseo de la madre, por lo que es el padre o quién ejerce esa función quien rompe la relación dual madre e hijo.

Se habla de función paterna, porque no es necesaria la presencia del padre biológico del niño para que se cumpla la castración, sino del cumplimiento de esa función de separación, de ruptura de la relación simbiótica madre e hijo, desde la cual se darán las posteriores identificaciones con los otros, así la madre puede no estar centrada únicamente en su hijo, puede que tenga un trabajo o un pasatiempo que dé cuenta para ella y para él niño de que éste no es para ella todo en la vida, no es quien la completa.

La entrada de la ley que es designada por Lacan como el *Nombre Del Padre*(Como se cita en Ageno, op. cit) ordena la relación madre- hijo en un registro: el simbólico que reprime el deseo del hijo prohibiendo el incesto- represión originaria- de la que resulta la división psíquica con la separación para siempre de una parte, dando lugar al surgimiento del inconsciente, con la pérdida de la razón o logos del deseo de ser completo o de tener aquello que lo complete.

Este breve recorrido por las fases del Edipo en Lacan lleva a reflexionar sobre lo que implicaría para el sujeto, el que no hubiera la entrada de un tercero

(padre), y que, por consiguiente, se mantuviera en una relación dual con la madre, ser su deseo, quedar alienado en el deseo del Otro, en cuyo caso no quedaría otra salida más que la psicosis, o defenderse mediante el síntoma.

Es por medio del síntoma escolar que podemos introducirnos en el mundo de fantasías de la madre, esto se debe, de acuerdo con Mannoni a que la misión del niño es concretar los sueños de ésta. El error del niño, si así se le puede llamar, consiste en no aceptar el lugar que se le designó, ya que en el caso de caer en el juego de la madre lo único que haría es alienarse al deseo de ésta y no hacer caso a su propio deseo, porque ni siquiera le estaría dando cabida a ese.

Por esta razón la autora afirma que lo que está en juego en el síntoma escolar, es la imposibilidad del niño de desarrollarse con sus propios deseos, sin alienarse en las fantasías parentales. Si por el contrario, el sujeto se aliena al deseo del otro, se manifestará por medio de una serie de trastornos que van desde las fobias a las psicosis.

Con esto en ningún momento pretendo aseverar que todo síntoma escolar aparezca como una defensa del sujeto ante la amenaza de alienación al deseo del otro, sino que hay que tener presente que para dar sentido al síntoma es importante abrirnos a escuchar que hay detrás de él y no sólo intervenir al nivel de lo real, ya que lo que puede esconderse en el síntoma es la necesidad que tiene el niño de que se le reconozca su deseo, que al no poder haber sido expresado aparece, tal vez como fracaso escolar, agresividad o de cualquier otra forma.

Entonces, no es sorprendente que en los casos de dificultades escolares presentados por Mannoni se observe una ausencia del padre, ya que éste es excluido por la madre y el niño se siente en el peligro de una relación dual, o si no, aparece en una relación conflictiva con el niño que descorazonado ante la idea de no poder satisfacerlo renuncia a todo deseo propio, comprometiéndose así a seguir un camino de abandono o depresión.

A continuación citaré un ejemplo dado por Mannoni (op. cit) sobre un niño con dificultades escolares, donde se manifiesta visiblemente esa falta de presencia paterna.

En primer lugar me referiré al caso de Francois un niño con dificultades escolares, especialmente con relación al área de aritmética. Lo sobresaliente del discurso de la madre es que está dice: “ Fíjese, **tengo un hermano ingeniero y un hijo como este**”(Mannoni, op.cit, p. 46).

Otro aspecto a retomar de la historia de la madre de este niño, confirma la tesis de Mannoni, de que entre las fantasías de la madre respecto del niño se encuentra que éste alcance los sueños que ésta no pudo concretar es el siguiente:

“ Huérfana de padre a los 14 años. Mme. Bernardín se sintió, en su propia infancia en posición de *inferioridad* con respecto a sus camaradas. Frágil de salud, había convenido con su madre que los estudios eran nocivos para ella. Estaban reservados al hermano. Siendo muy jovencita, se le había designado el lugar de “niña de su casa”. “ Desde la edad de 14 años, yo era ama de casa, mientras mi mamá trabajaba y mi hermano estudiaba” (op. cit, p. 46).

¿ Quién es el **padre** de Francois? “ El modelo de la virtud - hubiese sido un buen cura tímido” -

En cuanto al niño, éste realiza sus primeras intentos escolares, poco exitosos, bajo la **dependencia materna**.

Ese estado de dependencia respecto de la madre se encuentra reflejado en su discurso: No hay lugar para un Yo, sino para un *nosotros* (su madre y él).

Francois prefiere ponerse entre paréntesis antes que desagradar a mamá

Hasta el ideal paterno propuesto por la madre al hijo resulta ser el hermano de ésta. De ahí, que la única profesión prevista por Francois es la de ingeniero de puentes.

La imagen del padre sale sobrando, incluso éste ha renunciado a su función.

En su síntoma lo que rechaza Francois es la imagen del tío materno (propuesto como ideal del yo por la madre), centrando así como por casualidad sus dificultades aritméticas. A pesar de ello, se mantiene en una relación de dependencia total hacia la madre, en la que es imposible la entrada de un tercero, ya que el propio padre se declara incapaz, ya que sólo quiere tranquilidad, dejando a su mujer como única encargada de su hijo.

Si bien la responsabilidad sobre el niño era adjudicada totalmente a la madre, habría que considerar que ésta no había sido marcada por un padre (muerto prematuramente), no pudo dejar hablar en ella a su marido. La madre de ésta tenía más importancia para ella que su marido, y sitúo así a su hijo en el lugar secundario que ella ocupaba en la infancia. Era a través del hijo que se salvaguardaba la imagen del hermano ideal. Con esto se confirma la negación a Francois de toda identificación masculina.

Este ejemplo sirve también para demostrar que no todas las dificultades escolares deben entenderse como tales, ya que es solamente a partir de una escucha que podemos descifrar el sentido del síntoma.

Si hago énfasis en la necesidad de una escucha, es porque casi en todos los casos la demanda de consulta no es realizada por el niño, ya que éste es llevado por los padres o es el maestro quien lo reporta a un terapeuta, quienes esperan atender al síntoma del fracaso escolar, y al preguntarse porqué ese niño

no aprende es muy probable que no se tenga en cuenta, que para que éste lo haga debe haber un deseo por parte de él, que no es el de los padres.

Probablemente la demanda de los padres consista en remediar el fracaso escolar del niño, lo cual, lleva en la mayoría de los casos a que el terapeuta lejos de aprehender el discurso del sujeto adopte una posición de psicopedagogo, que lleva a algunos terapeutas a imponer su deseo al niño, indicándole como debería ser, por lo que, no estaría en ningún momento propiciando en el sujeto el reconocimiento de su propio deseo, sino que más bien estaría perpetuando una historia familiar de la que el niño no ha tomado la distancia necesaria.

Para Mannoni (op. cit) lo único que se logra al intervenir sobre el síntoma es *mantener una mentira oculta en la historia familiar*, perjudicando severamente al sujeto, puesto que no es la problemática familiar la que engendra los trastornos del niño, como podría llegar a pensarse al atribuírsele de manera causal a ésta el fracaso escolar, es más bien, la negación de los padres por ver esa problemática, y su esfuerzo por remplazarlo en palabras por un orden que no es tal, resultando fácil adjudicarle al síntoma causas ajenas a la verdad.

Ahora bien, me gustaría resaltar que no todos los síntomas escolares pueden deberse a perturbaciones afectivas, lo que sí deseo manifestar es que casi siempre como terapeutas al vernos presionados por la demanda de los padres, tendemos a atacar el problema y dejamos de lado la pregunta por el sujeto y no percibimos que tras el síntoma hay otra cosa, que no es la conducta específica por la que se presenta un sujeto a consulta.

Considero que esta es la razón principal, por la que el psicoanálisis plantea una escucha del discurso del sujeto, éste alienado a su vez en el discurso de los otros, ya que el sujeto no se constituye el sólo sino en base a los otros. De ésta forma se puede confirmar la tesis expuesta por Millot (op. cit) al referir porqué Freud llega a renunciar a su esperanza de promover una educación basada en el

psicoanálisis, dirigiendo una advertencia al psicoanalista para no caer en la tentación de tratar de modelar al sujeto conforme a sus propios ideales, lo que en todo caso lo alinearía a ese discurso, de tal forma, que nunca se podría salir de esa alienación si el psicoanálisis fuera únicamente una objetivación psicológica del sujeto. Pienso que por éste motivo es indispensable que en los síntomas escolares se escuche el discurso del sujeto, para ver si detrás de éstos hay un sufrimiento psíquico del sujeto, y no simplemente se trate de modificar sus conductas para que éste sea como sus padres, maestros o el terapeuta lo desean. De ahí es posible suponer que lo que está en juego en el fracaso escolar es una demanda de éstos.

3.3 La demanda y el ideal

La demanda que dirigen los padres al niño, tiene que ver con la preocupación central de algunos que es el aprendizaje, y de ser posible con el adelanto de años de escolaridad, a lo que éste debe corresponder con el éxito que le otorga a sus progenitores obteniendo buenas calificaciones, lo cual, les proporciona placer(Cordié, op.cit), ya que en el caso contrario que es el fracaso escolar, puede representar una herida narcisística para éstos(Leserre, 2001). Sin embargo, el niño no solo tiene que corresponder a las exigencias de su entorno familiar, sino, también, a las realizadas por sus profesores, los que también deben enfrentarse al imperativo de éxito, ya que el ver el fracaso de los alumnos puede ser cuestionada la práctica docente, lo cual hace que éstos traten que su clase sea lo suficientemente eficiente para que la mayoría de los alumnos pase de grado, por lo que si éstos obtienen buenos resultados les es proporcionado el reconocimiento por parte de la superioridad jerárquica, es decir, de los inspectores, de la dirección de la escuela y de los padres de los alumnos. Resulta indispensable mencionar que las demandas realizadas al sujeto no sólo provienen del ámbito escolar o familiar, sino que ahí también están involucradas las exigencias sociales.

La demanda de éxito hacia el niño en su doble dependencia escolar y familiar, genera efectos variados, ya sea obstruir o posibilitar el éxito escolar. El imperativo de éxito le es reflejado a través de la escuela, en donde si las cosas no marchan según el ideal, el niño comparte con el profesor la angustia del fracaso (Sevilla, 2001). Esto quiere decir que las demandas que se le plantean están dadas sobre la base de un ideal, en este caso si obtiene el éxito es un buen alumno o de lo contrario uno malo, desde este momento podemos pensar que el niño asumirá la etiqueta de mal alumno de la que más adelante le será difícil deshacerse, a la vez puede que esto limite sus ideales con respecto al éxito, pero también le acarreará consecuencias para su vida.

La ocurrencia del fracaso en oposición al éxito educativo lleva a la renuncia al placer, ya que trae consecuencias para el sujeto como el no poder lograr tener acceso a los beneficios que en ocasiones tienen los que lo logran, y es también el momento en que se considera que un niño en situación de fracaso escolar; “ no va a hacer nada en la vida”, “ se va a convertir en un vago sin oficio ni beneficio”. Es necesario señalar que desde la perspectiva que nos ocupa se resalta la importancia de la palabra y de sus efectos en la vida del sujeto, de ahí que el mismo término “fracaso” o algunos otros que den cuenta de él como puede ser malo, flojo, poco inteligente, etc causen reacciones en el sujeto. Como menciona Cordié “Los juicios que se hagan sobre él van a tener profundas consecuencias, a veces determinantes para la continuidad de su escolaridad, porque pueden modificar e incluso deteriorar en alto grado sus relaciones con el entorno” (op. cit., p.29). Esto es porque el niño no puede distinguir entre un juicio de valor y el amor que se le tiene y llega a confundirse atribuyéndose que el ser un mal alumno también indica que es un mal hijo.

Las reacciones de los padres ante el fracaso de los hijos pueden ser diversas, entre ellas, la desaprobación ante los malos resultados escolares, lo cual, puede representar para el niño una pérdida del amor, y como resultado de ello el niño entre en un estado depresivo y lo somatice, enfermándose y dejando

de asistir a la escuela, aunque, de esta manera refuerza la inquietud de sus padres asegurando a la vez su amor. Esto, en lugar de ayudar al niño lo perjudica al retrasarlo en la escuela, lo que dificulta aún más sus estudios, por ello cuando regresa a clases se le hace más difícil al ignorar las actividades que realizaron los otros niños durante su ausencia y, por tanto, puede llegar a sentirse excluido (Cordié, op cit).

Puede darse el caso de que los padres no muestren desaprobación, pero tampoco interés, lo que podría traducirse como indiferencia, cuando esto es manifiesto el niño puede sentirlo como una falta de amor, mientras que algunos padres de lo que tienen miedo es de perder el amor del hijo si se vuelven exigentes y severos con relación a sus deberes, trayendo como consecuencia que el niño multiplique los fracasos hasta que ellos reaccionen. Cabe mencionar que el desinterés puede estar también relacionado con el modelo cultural paterno que reduce los requerimientos, y en el cual no hay un proyecto de éxito consecuencia de una mala comprensión de las exigencias sociales del medio, o de la desinformación en las familias que tienen dificultades materiales, por ello el niño no experimenta ninguna culpa con relación al fracaso escolar y se siente adaptado a su medio de origen (Cordié, op cit).

Opino que en el caso de que los padres del niño no privilegien como un valor familiar el ideal del éxito escolar, y, por tanto, no se presente esa demanda, no es posible pensar y mucho menos hablar de fracaso, ya que supongo que únicamente puede hablarse de éste cuando un sujeto así lo asume.

Por otra parte me llama la atención que la autora exprese que la indiferencia ante los resultados del niño también pueda hacer que el fracaso persista, lo cual, me hace suponer que la falta de una demanda o de un ideal, podría estar jugándose en el fracaso escolar, lo mismo que una demanda excesiva.

3.3.1 Ideal del yo y yo ideal

El problema de la demanda que se dirige hacia el niño, a los padres y a los maestros, está atravesada por los ideales (yo ideal- ideal del Yo). Por ello nos referiremos a estas cuestiones que nos permitirán posteriormente hacer una aproximación a la relación entre el ideal y el fracaso educativo, objeto propiamente dicho de la presente investigación.

De acuerdo a Cordié (op.cit) el sujeto se construye persiguiendo los ideales que se le proponen a lo largo de su existencia. De tal manera, que es resultado de las identificaciones sucesivas que forman la trama de su yo. Con relación a ello Freud puntualizó los tipos de identificación mediante los cuales el sujeto constituye su Yo, éstos son el ***ideal del yo y el yo ideal***.

Antes de referirme a éstas nociones sería indispensable especificar qué se entiende por identificación:

La identificación según Plon y Roudinesco (1998) designa el proceso central, mediante el cual el sujeto se constituye y se transforma asimilando o apropiándose, en momentos clave de su evolución, de aspectos atributos o rasgos de los seres humanos de su entorno (op. cit, p. 504) .

Ahora me remitiré a algunas elaboraciones que sobre éste concepto realizaron Freud y Lacan, basándome en las definiciones dadas por éstos autores en torno al mismo:

Esta noción ya antes aludida por Freud (citado en Plon y Roudinesco, op. cit) en el año de 1897, adquirió importancia posteriormente en su obra Introducción del narcisismo (1914), ya que en ésta lo refiere en oposición a la elección de objeto narcisista, la elección de objeto por apuntalamiento, en virtud

de la cual el sujeto se constituye sobre el modelo de los progenitores o de los sustitutos de éstos.

Cabe mencionar que la noción de identificación es ampliamente desarrollada por Freud hasta el año de 1920.

En Psicología de las masas y análisis del yo la identificación es postulada “como la expresión primera de un vínculo afectivo con otra persona” (Roudinesco y Plon, op.cit, p. 504). A su vez Freud distingue tres tipos de identificación: la primera es concebida por éste desempeñando “ un papel en la historia del complejo de Edipo”. Se trata del estadio oral, el de la incorporación del objeto. El segundo caso es el de la identificación regresiva que se advierte en el síntoma histérico una de las modalidades de formación está constituida por la imitación, no de la persona, sino de un síntoma de la persona amada: Freud cita el ejemplo de Dora (Ida Bauer), que imita la tos del padre. En tal caso, dice Freud: “ La identificación no ha ocupado el lugar de una elección de objeto, la elección de objeto ha hecho regresión a la identificación” (op. cit, p. 504). Subraya en tal sentido que este tipo de identificación tiende únicamente a un rasgo de la persona objeto, lo cual, fue designado por éste como rasgo único, noción de la que partió posteriormente Lacan para elaborar la noción de rasgo unario.

En la tercera modalidad la identificación se realiza en ausencia de toda investidura sexual. Es producto de “ la capacidad o voluntad de ponerse en una situación idéntica”(op. cit, p. 504) a la del otro o los otros. Esta identificación aparece sobre todo en las comunidades afectivas. Vincula entre sí a los miembros de un colectivo, y es gobernada por el vínculo establecido entre cada individuo del colectivo y el conductor de la masa, que no podría constituirse, sino solamente porque los sujetos colocan al conductor en el lugar del ideal del yo.

En 1925, en su artículo “ El sepultamiento del complejo de Edipo” Freud estableció claramente la distinción entre investidura de objeto e identificación,

indicando que el complejo de Edipo le ofrece al niño dos posibilidades; la activa y la pasiva, de satisfacción libidinal, la primera consiste en ocupar el lugar del padre en el comercio de la madre, y la segunda en ocupar el lugar de esta última. Cuando parece que éstas dos formas de investidura de objeto no pueden realizarse sin la castración, las investiduras son remplazadas (ésta es la salida del Edipo) por una identificación: “ la autoridad paterna introyectada en el yo forma ahí el núcleo del superyó”. “Las tendencias libidinales son entonces inhibidas en su fin”, o sea “ desexualizadas y sublimadas”, lo que sucede verosímilmente – añade Freud- en el momento de toda transposición en identificación (op. cit, p. 504).

Esta concepción es nuevamente tomada en cuenta por Freud en 1933 momento en que elabora una de las nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis “ la disección de la personalidad psíquica” (op. cit, p. 505) , pero expresando no estar muy conforme con esos planteamientos, dado el carácter embrollado del proceso de identificación , “fundamento” de la transformación de la relación con los progenitores en superyó. No obstante, a pesar de que llegó a manifestar no estar absolutamente satisfecho con sus desarrollos acerca de la identificación aceptó que éstos en gran medida le habían permitido emplazar la instancia del superyó, que él consideró un ejemplo de identificación lograda con la instancia parental.

Al igual que Freud, Lacan ubica el concepto de identificación dentro de su trabajo teórico, *primero situándola en el registro de lo imaginario durante el estadio del espejo, posteriormente puntualizando los tres tiempos de la concepción Lacaniana del Edipo*, de la que se habló en éste trabajo con anterioridad, siendo éstas las que nos posibilitarán comprender las identificaciones yo ideal e ideal del yo.

En primer lugar me referiré a las nociones de ideal del yo y yo ideal en Freud, cabe mencionar que éste último, según Plon y Roudinesco (op. cit) no establece una diferenciación conceptual.

La noción de Yo ideal aparece por primera vez en el texto de Freud introducción al narcisismo (1914) en el que señaló que *es la renuncia a la omnipotencia infantil y al delirio de grandeza característicos de un narcisismo primario, la que posibilita la aparición de otro ideal*. Asimismo, examinó las modalidades de tal renuncia, aseverando que era producto de la sumisión a las interdicciones enunciadas por las figuras parentales instaladas en posición de modelo en el momento en que la estructura edípica inicia su declinación. Esa renuncia se sitúa en el lado de la represión, proceso que tiene su sede en el yo y cuyo cumplimiento exige un criterio de evaluación: “ La formación del ideal sería la condición de la represión del lado del yo”.

Esta concepción del ideal del yo fue modificada por Freud en 1917 en conferencias de introducción al psicoanálisis, en la que se consideró como una instancia del yo que se encargaba de las funciones que hasta ese entonces le eran atribuidas a la conciencia moral, que le permitía al yo evaluar sus relaciones con su ideal.

En 1921 en su obra psicología de las masas y análisis del yo, el ideal del yo fue concebido por Freud como una instancia muy distinta del yo capaz de entrar en conflictos con él, atribuyéndole la función de autoobservación, conciencia moral, censura onírica y de influencia esencial en la represión.

Así también refiere al ideal del yo como el lugar en el que el sujeto coloca al objeto de fascinación amorosa, pero también destacando su existencia en lo colectivo, ya que en ese lugar las masas colocan a un jefe.

En el yo y el ello le otorga al superyó un carácter de ideal del yo, de tal forma que de esa manera titula al tercer capítulo de esa obra: El yo y el superyó (ideal del yo).

Así, en las nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis (1933) cuando alude a una de las funciones del superyó se remite inmediatamente al ideal del yo “ por el cual el yo se mide, al cual el yo aspira”, y del cual “ se esfuerza en satisfacer la reivindicación de un perfeccionamiento ininterrumpido. Precisa Freud “ Sin duda este ideal del yo es el precipitado de la antigua representación parental, la expresión de la admiración por esa perfección que el niño les atribuía a sus progenitores” (op. cit P. 502).

A continuación trataré de exponer como Lacan (1988) hace una distinción de éstos términos apoyándome en su seminario de 1953- 1954 *Los escritos técnicos de Freud*.

Lacan sostiene que las nociones yo ideal e ideal del yo, aunque no hayan sido diferenciadas por Freud, tienen dos funciones diferentes.

De tal manera que sitúa al Ich ideal (ideal del yo) en el plano de lo simbólico, ya que éste se encuentra en el conjunto de exigencias de la ley, mientras, que el yo ideal (ideal ich) se ubica en un plano imaginario que corresponde más bien a un narcisismo primario, en el sentido de que la libido se concentra en el yo y no es dirigida a los objetos.

“ El desarrollo del Yo consiste en un alejamiento del narcisismo primario y crea una intensa tendencia a reconquistarlo. Este alejamiento sucede mediante el desplazamiento de la libido sobre un ideal del yo impuesto desde el exterior, y la satisfacción es proporcionada por el cumplimiento de ese ideal “. (op. cit, p. 206).

Este desplazamiento de la libido sobre un ideal puede efectuarse sobre una imagen del yo, o sobre la forma del yo, a la que se llama ideal, o bien puede llamarse ideal del yo a algo que está más allá de la forma del yo que es propiamente un ideal.

Esa imagen del yo ofrece una visión de completud, de realización, la seducción que ofrece el narcisismo, que se construye en la dinámica del estadio del espejo (yo ideal).

El estadio del espejo, es una de las fases de constitución del ser humano, situada entre los seis y dieciocho meses del niño, periodo caracterizado por la inmadurez del sistema nervioso, y en el que el niño vive su cuerpo como fragmentado o disperso. La función del espejo radica, entonces en neutralizar la dispersión angustiante del cuerpo, en la unidad del cuerpo propio.

La experiencia del niño durante la fase del espejo se organiza según Dor (op. cit) en base a tres tiempos fundamentales que marcan la conquista progresiva de la imagen de su cuerpo:

En un primer momento, no hay una diferenciación de lo que es él y el cuerpo de la madre, ésta confusión muestra que al principio el niño vive y se localiza como otro.

Ese primer momento de la fase del espejo pone claramente en su evidencia el vinculo del niño con el registro imaginario, el segundo momento es una etapa decisiva en el proceso identificador, puesto que el niño llega a descubrir que el otro del espejo no es real, sino una imagen, la cual, ya no intenta atrapar, y más bien sabe distinguir la imagen del otro de la realidad del otro.

El tercer momento dialectiza las dos etapas precedentes no sólo porque el niño se da cuenta de que el reflejo del espejo es una imagen, sino, adquiere la convicción de que esa imagen es suya. Al re- conocerse a través de esa imagen, el niño reúne la dispersión de ese cuerpo fragmentado en una totalidad unificada que es la representación del cuerpo propio. *La imagen del cuerpo, es entonces estructurante para la identidad del sujeto que realiza en ella su identificación primordial.*

Aquí la dimensión imaginaria subyace del principio al fin, en esta conquista de la identidad, desde que el niño se identifica con algo virtual (imagen óptica) que no es como tal, pero que le da la posibilidad de re- conocerse. Se trata de un reconocimiento imaginario justificado por un hecho objetivo, en el sentido de que el niño aún no posee la maduración para tener un conocimiento específico de su propio cuerpo. Esto se debe, a que el estadio del espejo es una experiencia que se organiza con anterioridad a la aparición del esquema corporal.

La fase del espejo presupone en su principio constitutivo su destino de alienación en lo imaginario. El reconocimiento de sí mismo a partir de la imagen del espejo se efectúa por razones ópticas sobre indicios externos y simétricamente inversos. Es por eso que la unidad misma del cuerpo se esboza como exterior a sí misma e invertida, viviéndose en ese momento como otro, el otro del espejo. En este reconocimiento se prefigura así para el sujeto la conquista de su identidad, su alienación imaginaria de donde se perfila el desconocimiento de la verdad de su ser y en su alienación a la imagen de sí mismo. En este sentido podría hablarse de un narcisismo primario, esto porque la libido se coloca en el yo tomándose a sí mismo como objeto de amor.

A nivel del estadio del espejo el sujeto se quedaría en una estructuración imaginaria, sin embargo, para que haya una regulación de lo imaginario, tiene que haber una relación simbólica, por intermedio de la ley.

“En otros términos, la relación simbólica define la posición del sujeto como vidente. La palabra, la función simbólica define el mayor o menor grado de perfección, de completitud de aproximación de lo imaginario. La distinción se efectúa en esta representación entre el ideal *ich* y el *ich* ideal, entre el yo ideal e ideal del yo. Así el ideal del yo dirige el juego de las relaciones de las que depende toda relación con el otro, y de ésta depende el carácter más o menos satisfactorio de la estructuración imaginaria” (Lacan, op. cit, p. 214).

Esto quiere decir de acuerdo a Lacan que en el hombre no puede establecerse ninguna regulación imaginaria, verdaderamente eficaz y completa, si no es mediante la intervención de otra dimensión.

Así, la posición del sujeto en la estructuración imaginaria puede concebirse en la medida en que haya un guía que esté más allá del nivel imaginario, que esté en un plano simbólico, del intercambio legal que sólo puede encarnarse a través del intercambio verbal entre los seres humanos. Ese guía que dirige al sujeto es el ideal del yo.

“El ideal del yo, es el otro en tanto hablante en tanto que tiene conmigo una relación simbólica sublimada, diferente de la libido imaginaria. el intercambio simbólico (la palabra), es lo que vincula entre sí a los seres humanos y lo que permite identificar al sujeto” (op. cit, p. 215).

3.3.2 El perjuicio y el ideal

Otra de las cuestiones que se abordará en éste trabajo es la subjetividad perjudicada, concretamente la relación entre el ideal y el perjuicio.

El sujeto del perjuicio, organiza su habla y su acción alrededor de un perjuicio (daño) , cuya eventual reparación exige, pero que, además, dirige su estilo de vida (inconsciente), su estar en el mundo y su relación con los demás. Es un sujeto que tiene de que quejarse, aún no sabiendo, cuál es el tema de objeto de su queja (Assoun, 2001).

En ese objeto del perjuicio, se encuentra el origen de la pregunta: ¿qué te han hecho a ti pobre niño?, que responde a la llamada ecuación traumática de la que habla Assoun (op. cit) donde, **que** es el objeto del trauma perjudicial, **te han** el acto que perjudica al sujeto anónimo, **a ti sujeto** destinatario de la demanda y

el objeto del perjuicio, **pobre niño** acción perjudicial del Otro que se inscribe como pasión de la víctima (op. cit, p. 8).

“ Este es el trauma originario el lugar oscuro de un “error” y de un perjuicio que ponen una mancha en la belleza del mundo, lo que inscribe la forma de la infelicidad en el cuadro festivo de la felicidad. Pasado inolvidable que viene a estropear las promesas de felicidad, dobladillo de “ noche” en pleno mediodía (op.cit, p. 9).

La pregunta antes citada viene del Otro, así como el lamento; pobre de mí, que parece dirigir el sujeto del perjuicio con su queja.

El sujeto del perjuicio es el pobre niño que es objeto de malos tratos, en tanto, que dejan de evocarse -como algo peor que es indecente enunciar y que, después muere de nostalgia (op. cit p.8).

Loa malos tratos originarios hacen que el damnificado sea bonito a pesar del daño que le infligieron, y que saca de ese daño una preciosidad particular, así éste “conserva más allá del horror del tratamiento del que fue objeto, ese carácter bonito de la infancia que resiste” (op. cit, p. 10).

A ese pobre niño habría que preguntarle qué es lo que va a hacer con lo que le han hecho, para no reducirse más a ese rol de “pobre niño”, en el que suponemos que “ el otro”, aunque más no sea el padre lo ha puesto, y con quien para peor se identifica (Assoun, op.cit).

El perjuicio del que habla el sujeto dice *la falta, el daño, el dolo*, es decir, el sentimiento vivo de una *privación*, como consecuencia de un mal que se le hizo, el ideal apunta a un objeto de los más preciosos, verdadero generador narcisista que dinamiza la existencia del sujeto, tensión radical entre la completud y la descompletud (op.cit).

El ideal que se basa en un perjuicio, designa precisamente la falta que viene a suplir. En el caso del perjuicio la descompletud, hace que se dirija en la búsqueda de cualquier cosa que parezca llena, y más específicamente, a enaltecer el ideal.

“ Un sujeto que basa su ideal en un perjuicio, y que encuentra en su falta de ser el principio de su propio cierre” (op. cit, p. 12).

Cuando el sujeto perjudicado pasa de su falta a su idealización se coloca en una posición de excepción, carácter que se revela en su discurso, más o menos de esta forma: “ Dicen que resistieron bastante y que se sintieron bastante privados, que tienen derecho a la dispensa de nuevas exigencias y que no se someten más a una necesidad no amistosa, pues serían excepciones y entienden también que siguen siéndolo” (Assoun, op. cit, p. 12).

Es en ese síndrome de excepcionalidad, que podemos encontrar el “razonamiento perjudicial” referencia a antiguas pruebas, y a una privación de origen que justifica el no dar consentimiento a nuevos renunciamientos, aunque más no sea para obtener una ganancia personal en cuanto a la capacidad para actuar y disfrutar.

En síntesis, éstos sujetos creen ya haber dado todo, o más de lo que les correspondía, a ese Otro que los desangró y que sin duda tendrán su religión. Esto para Assoun, es lo que hace que el sujeto rechace a dar un paso más en el análisis, en la lógica de las concesiones, pero también del reconocimiento. Así se instituye la pretensión de reivindicación, de exceptuarse de las obligaciones de esta ley imposible para el “ común de los mortales” (op. cit, p. 13).

Esta especie de avance sobre el daño, por medio del perjuicio de origen, abre un “crédito” simbólico para el sujeto que desde ese momento se plantea a

todos los otros actuales y futuros como potenciales deudores: “ Nadie tiene nada más que pedirme, que exigirme, dado lo que ellos el Otro me hicieron” (op. cit, p. 13).

Esta situación de excepcionalidad no es única del sujeto, sino que revela a su vez un síntoma social. “ Los sujetos van por el mundo con esta reivindicación que configura su ser en el otro “ (op. cit, p. 14).

Tal como lo señala Assoun: hay que recordar que todo el mundo tiene una tendencia a considerarse una excepción y reivindicar privilegios en relación con los otros. “Hablar de excepción es hablar de sujeto que se cree crónicamente excepcional “ (op. cit, p. 14). Más allá de una disposición a la excepcionalidad lo que se juega aquí es un ser que se configura en un cierto trauma de origen.

Es en la equivocación que se cometió con él, es la que hace que se base en el derecho imprescriptible de excepción, un sujeto que no pasa por el padre, pero que al menos fue concebido feo y malo como su procreador, lo que permite una identificación, sólo que con la referencia a ese Otro que hizo mal abandona todo proyecto de identificación con una instancia simbólica: “ El perjuicio activado como un crimen es la manera de afirmar la adhesión al origen para mostrar ahí su siniestra fidelidad” (Assoun, op. cit, p. 16).

Una de las caras del prejuicio muestra al criminal, la otra a la víctima, pero el mismo criminal basa su trasgresión en una convicción de existencia ontológica, combinada con un “dolo” histórico, *falta que le hizo el Otro*. Por ende, en el perjuicio se abre una lógica de la pérdida que Freud (como se cita en Assoun, op.cit) consideró en su ensayo sobre la melancolía: “ La melancolía comprende todas las situaciones de vejación (Krankung), de humillación (Zurucksetzung) y de decepción (Entlauschung), por las que una posición de amor y odio puede introducirse en la relación, o por la cual una ambivalencia presente puede ser reforzada.

Estos tres términos ordenan la subjetivación del perjuicio:

- Krankung, es la herida del amor propio, es el hecho de que alguien se sienta herido, en su sentimiento del honor por algo que surgió como algo extremo, del lado del otro, este comportamiento, aquellas palabras abren un desahogo narcisista.
- Zurucksetzung, es el hecho de sentir que uno es tratado vilmente, sentirse menos bien tratado o sentirse menos estimulado de lo que uno habría de esperar.
- Entlauschung, es el hecho de haberse equivocado en las expectativas o en las esperanzas de algo que debería haber venido del otro sentimiento de pérdida consecuencia de la no realización que va aparejada a una desilusión.

Lo anterior deja ver que la melancolía no necesariamente se remite a la pérdida de un objeto, y que en ella se encuentra también la herida del ideal avergonzado, que hay que buscar en el sujeto perjudicado.

Es posible que ese sujeto perjudicado base sus ideales en un perjuicio esperando a quitar el daño que le infligió el Otro.

En los puntos abordados en éste apartado, como en el anterior se centrará el análisis de los relatos de los sujetos que “fracasan escolarmente”.

Finalmente, para concluir este capítulo me referiré muy someramente a la inteligencia desde la perspectiva psicoanalítica.

3.4 La inteligencia desde una perspectiva psicoanalítica

Otra de las contribuciones que el psicoanálisis realiza a la comprensión del fracaso educativo, consiste en lo que desde ésta perspectiva teórica se puede

decir acerca de la inteligencia, que como bien sabemos le es tan atribuido el fracaso escolar.

En el capítulo correspondiente a las perspectivas de fracaso escolar proporcioné algunas definiciones de inteligencia, las cuales, fueron descritas con base a criterios biológicos o instrumentales, que llevan a afirmar que ésta debería ser pensada solamente como patrimonio genético del sujeto, o de su adaptación, y por ende, desde éstas se reduce al sujeto a un ser biológico.

En cambio, lo que aporta el psicoanálisis es precisamente una forma distinta de concebir la inteligencia, de ahí que ésta y el pensamiento sean considerados desde ésta perspectiva como expresiones existentes de la actividad psíquica, que en sus orígenes fue instituida desde un Otro, que gracias al lenguaje, además de sexualizar al niño lo insertará en la cultura (Bleichmar, 1993).

Esto, porque cuando el niño nace se encuentra en estado de total indefensión, y, por consiguiente, de dependencia hacia la madre, ya que es ella quien traduce las necesidades del niño y es quien le va a ir otorgando los significantes, es el primer otro que lo introducirá al lenguaje.

No obstante, como bien sabemos gracias a una breve lectura del Edipo en Lacan, tiene que darse una separación entre la madre y el niño, ya que sin ésta le quedará negado todo acceso al mundo simbólico, porque, si bien el niño puede adquirir el lenguaje su repertorio se reduciría a repetir y no a crear, ya que en presencia del objeto no habría duda que el pudiese plantearse acerca de tal, y en cambio, ante su ausencia surge toda posibilidad de creación.

El deseo de crear, surge en torno a la falta de ese objeto, a tal separación que mueve al sujeto a ir en la búsqueda de objetos y opciones que lo sustituyan. Es ante la ausencia del objeto que surge el pensamiento.

Con ello quiero expresar que el pensamiento no es algo que éste determinado biológicamente, no es algo con lo que nacemos, sino que se adquiere gracias al intercambio con el Otro, nunca en aislado porque el sujeto no es el individuo. Es el Otro quién inscribe al niño en el universo simbólico, es éste quien nos otorga los significantes, si esto no ocurre el niño posiblemente no hable jamás, y, por tanto, tampoco podrá pensar.

Los aportes de los que he hablado en el presente capítulo son:

- A) Una escucha al sujeto en el caso de las dificultades de aprendizaje.
- B) A partir de esa escucha hacer una diferenciación entre síntomas y dificultades escolares.
- C) Subjetivar el síntoma, darle sentido y significación de acuerdo con la historia del sujeto.

Proporcionar una forma diferente de concebir la cuestión del pensamiento y de la inteligencia.

CAPITULO 4

METODOLOGÍA Y ANÁLISIS

Escenario: Esta investigación se llevó a cabo en las instalaciones del sistema abierto del Colegio de Bachilleres Plantel #2 ubicado en Avenida de los cien metros s/n.

Participantes: Dos sujetos pertenecientes al sistema abierto del bachillerato, cuyas edades oscilaban entre los 19 y 20 años, y que tenían como característica en común haber permanecido en el bachillerato durante cinco años sin haberlo concluido, a quienes se les informó que la investigación se trataba de realizar algunas entrevistas con la finalidad de averiguar porqué los sujetos del bachillerato estaban reprobando, accediendo voluntariamente a participar.

Instrumentos de acopio de información: La información se recopiló a través de la entrevista a profundidad abierta, la cual, permitió que se plantearan las preguntas conforme al discurso de los sujetos. No se recurrió a la grabación del discurso de los mismos, puesto que se considero que esto podría inhibirlos, y en su lugar se tomaron notas, mismas que fueron transcritas inmediatamente de concluir la entrevista.

Como la entrevista a profundidad se ubica en la metodología cualitativa será necesario aludir en primer lugar a los aspectos que son abordados desde ésta, como a las características de la entrevista.

Los métodos cualitativos hacen énfasis en el estudio de procesos sociales, partiendo del supuesto fundamental de que la realidad se construye socialmente, y que por lo tanto, no es independiente de los individuos. A diferencia de los métodos cuantitativos, que se concentran en el estudio “objetivo” de los fenómenos externos a los individuos, los métodos cualitativos privilegian el

estudio de la subjetividad de los individuos, y de los productos que resultan de su interacción.

De acuerdo con Castro (1996) Uno de los aspectos en los que se centra esta perspectiva es aquel que se refiere al significado que la realidad tiene para los individuos, y la manera en que éstos significados se vinculan con sus conductas.

Asimismo, desde esta perspectiva se parte de varias cuestiones que se describirán a continuación:

Una primera se refiere al nivel de realidad que debe ser asociado estrechamente a factores subjetivos, internos a los individuos, en el que éstos son concebidos como “ actores interpretativos”, cuya dimensión subjetiva es estructurada inicialmente con objetos externos que se internalizan con el proceso de socialización (Alexander, 1992) (como se cita en Castro, op.cit).

Al centrarse en la dimensión subjetiva de los individuos, se abre un enorme espacio para la libertad de éstos, en contraste con las determinantes macrosociológicas, por lo que se refiere a contingencias en lugar de hablar de leyes sociales. El orden social es entendido como el resultado de la suma de las negociaciones intersubjetivas, postulando de esta manera que son los actores los que crean el orden social, mediante la interacción social, y no a la inversa (el orden social como determinante de la producción de tipos específicos de actores).

Por tanto, el énfasis en los factores subjetivos se favorece la comprensión, más que la explicación de un fenómeno.

Castro (op. cit) sugiere que para poder llevar a cabo una adecuada comprensión de lo subjetivo, los sujetos y las situaciones deben abordarse en un

plano de análisis micro, de tal manera que las particularidades interpretativas de los procesos sociales puedan ser aprehendidas.

Esto significa que desde ésta metodología no es posible aspirar una teoría general, de la cual pueda deducirse el conocimiento.

Por esta razón el uso de la metodología cualitativa requiere de que los conceptos sean lo suficientemente flexibles, para así poder aprehender la múltiple diversidad de los significados que los objetos pueden representar para los individuos.

De ahí, que ésta metodología proponga direcciones en las cuales mirar, en lugar de precisar la realidad mediante conceptos rigurosamente definidos.

Hasta aquí me he remitido a delimitar algunas características de la investigación cualitativa, ahora mencionaré las modalidades de ésta como son: la observación participante, el análisis cara a cara, el análisis conversacional y la entrevista a profundidad, la cual trataré de especificar a continuación, puesto, que como ya se dijo fue la que posibilitó la realización de la presente investigación:

En la metodología cualitativa se ubica la entrevista a profundidad, es decir, la entrevista de preguntas abiertas, indirectas, así como su guía técnica para ejercitarlas; para ello se hace necesario revisar el contexto de la investigación cualitativa retomando la importancia del lenguaje, los sistemas de comunicación y el papel que desempeñan los procesos psicológicos.

La entrevista puede ser de dos tipos fundamentales: abierta o cerrada. En la segunda ya se tiene previsto tanto las preguntas como el orden y la forma de plantearlas, y el entrevistador no puede alterar ninguna de éstas disposiciones. Por el contrario, en la entrevista abierta a profundidad, el entrevistador tiene amplia libertad para las preguntas y sus intervenciones, permitiéndose toda la flexibilidad necesaria en cada caso particular. No obstante, la entrevista abierta se

caracteriza esencialmente por la libertad para plantear preguntas, pues su propósito no reside en recoger datos específicos de la historia del entrevistado; sino que la libertad radica en una flexibilidad suficiente para permitir en todo lo posible que el entrevistado configure el campo de la entrevista según su estructura psicológica particular (Bleger, 1985).

Otra definición de entrevista a profundidad es la que nos proporcionan Taylor y Bodgam (1986): “ Por entrevista cualitativa en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones” (op. cit, p. 101)., y luego continúan señalando algo muy importante que se presentó en la investigación de este trabajo: “ El propio investigador es el instrumento de la investigación, y no lo es un protocolo o formulario de entrevista” (op. cit, p. 101).

Las características descritas, nos permiten ver que la entrevista a profundidad abierta posibilita la aprehensión de la subjetividad, en tanto que da lugar a la palabra del sujeto entrevistado, y no la delimitación de ésta, por ello, es muy probable que la flexibilidad de las preguntas, sea la pauta para formular otras en relación con la historia particular de cada sujeto.

Duración: se realizaron 8 sesiones de entrevista, constando de una hora cada una, dos veces por semana, consultando a los entrevistados los días y horas en que se encontraban disponibles.

Análisis de datos: Concluidas las entrevistas se reunieron las transcripciones de éstas, con el objeto de construir un relato referente a los aspectos de la vida estudiantil y personales de los sujetos, para así, resaltar los aspectos más significativos de su discurso que nos permitieran ver si había elementos bajo los cuales se podrían plantear interrogantes en torno a una posible relación entre el

fracaso y el ideal (*tal como es expresado en su singularidad*)*, así el análisis de cada caso se hizo con base a dicha relación.

PRESENTACIÓN DE LOS RELATOS Y ANÁLISIS

Gerardo de 20 años de edad, actualmente lleva cursando su quinto año en el sistema abierto del bachillerato, del cual, debe 8 materias de un total de 45. Desde el comienzo de la entrevista éste manifestó el propósito de concluir su bachillerato a más tardar en el mes de diciembre. Para ello, ha realizado el mayor número de exámenes posibles, los que trata de acreditar con un mínimo de ocho, puesto que para él: ***un seis o un siete son calificaciones de gente conformista, además de que éstas darían cuenta de que no te esforzaste y todo aquello que no me cuesta trabajo y no me duele; de nada me puede servir.*** De tal forma, al referirse a los exámenes que se realizan se expresa diciendo: ***Subestiman mi inteligencia***, esto porque las preguntas que hacen en los exámenes de éste sistema son de opción múltiple con respuestas que son desde su punto de vista demasiado obvias, por está razón dice que se confía, y de ahí que haya llegado a reprobado. De esto menciona: ***Fue porque no le eché las ganas suficientes, ya que por el tiempo; no estudié y por lo mismo reprobé*** ¿No será porque el estudio no representa algo que le cueste trabajo?. Al menos, es lo que me hace pensar al aludir a la forma de evaluación y a las razones de su reprobación, la cual, además de ser atribuida a él mismo por el tiempo dedicado al estudio, recae también sobre otros agentes de los que se habla en primer lugar al preguntársele los motivos por los que no ha terminado: ***Mire, primero no hay un orden en este sistema (sistema abierto), pasó que yo y una compañera teníamos la misma matricula, ¿ y qué cree que pasó? que las materias que yo pasé se las apuntaron a la otra chava, fui a corrección pero no me hicieron caso. Este es un mal sistema para estudiar, porque no hay lugares para hacer exámenes, o no hay bonos (hojas para pedir exámenes), o no están los asesores, no hay ningún apoyo para el estudiante de sistema abierto, a diferencia de los que están en el escolarizado, a ellos si les dan***

más apoyo, les dan becas, mi hermana estuvo ahí y ya terminó, y en el abierto como no hay exigencias uno no puede fijarse metas que es lo que pasa con muchos chavos de aquí. Otra cosa que pasa aquí mucho es que aquí no hay organización, un día te dicen que vas a hacer el examen escrito y de buenas a primeras cambian la forma de evaluación a por computadora.

Las explicaciones anteriores fueron dadas incluso al final de las entrevistas cuando me dijo: ***Si no hubiera sido por el error de la matrícula, yo ya hubiera terminado el bachillerato. Yo pensé que este sistema registraba las calificaciones bien, me confié y no guardé los comprobantes de esas materias, así que no pude comprobar qué había pasado, se supone que deberían registrar bien las materias en este sistema y no lo hacen***". ***Si esto no hubiera pasado, tal vez, ni nos hubiéramos conocido, al menos que un día me mandarían al psicólogo y coincidiéramos.*** Sus palabras respecto al hecho de reprobado llevan a pensar que no es únicamente su responsabilidad, y que la culpa debe recaer también en el *otro*, cuando habla de los asesores, o en lo *otro* cuando habla del sistema y de su organización, Lo que me lleva a suponer que él vive su fracaso como un perjuicio. Desde el punto de vista de Assoun el perjuicio se distingue subjetivamente porque es experimentado por el que siente en su propio ser el modo de la "privación" " sujeto de una queja en busca de su destinatario" (op. cit , p. 40).

El modo de la privación es vivido como la ausencia real de un objeto; pese a que no deja de estar determinado simbólicamente, así tal vez puedan entenderse sus efectos con lo que plantea el citado autor: " De algún modo definido por su déficit, el sujeto aborda su ser en términos de perjuicio " (op. cit p. 40). Privación que permite subjetivamente entender el efecto más importante que con ello se produce: la exclusión.

Con relación a la pregunta de *en qué ha fallado para no poder concluir el bachillerato*, lo que menciona en primer lugar, es la cuestión del trabajo, en especial cuando deja de trabajar tres meses, tiempo que no ocupa en estudiar y lo

dedica a echar relajo: ***Si he fallado porque dejé de trabajar tres meses, y en lugar de dedicar ese tiempo a estudiar lo dediqué a echar relajo*** ¿ No será que al poner en su discurso en primer lugar el trabajo antes que el estudio, le da un valor más importante?. Al menos esto lleva a pensar, ya que toca el tema del trabajo siempre que platicamos. Con la peculiaridad de que esto no es reconocido por él.

Se habla siempre en primer lugar de trabajo, apareciendo éste como sustitución de la actividad escolar, siempre y cuando se trabaje se puede perdonar que una persona no estudie, o que no tenga éxito en sus estudios: ***Que si no hacen nada y reprobaban, y es por flojera que son unos parásitos, pero si por alguna causa tienen que dedicarse a trabajar y por eso no estudian, no es algo de lo que deban avergonzarse.*** (De la vergüenza es de lo que parece escapar aludiendo al trabajo). ***Para mí hay otro tipo de gente que no tiene éxito y es aquella que aunque estudia y es buen estudiante es una idiota en la vida. También creo que el no tener éxito en los estudios no depende nada más del alumno, sino de la institución educativa, ya que en una en la que no hay control y son pocas las exigencias los chavos empiezan a echar desmadre y se arruinan ahí.*** Otra vez adjudica, ya sea, al sistema o a la institución la responsabilidad de su fracaso. Nuevamente se trata de la subjetividad perjudicada a la que se refiere Assoun (op. cit.), en la que el daño al sujeto proviene de la institución educativa.

Es el trabajo en lo que él considera parecerse a su papá, puesto que expresa que su papá comenzó a trabajar a la edad de 15 o dieciséis años y él antes, desde los doce años, a su parecer más o menos por las mismas razones, dice que a éste le gustaba ser independiente como él, tener su propio dinero. Asimismo, tal como él lo hace, su padre trabajaba y estudiaba.

Lo que resulta curioso es que a pesar de que Gerardo reconoce parecerse a su padre, no quiere parecerse a él, al menos es la razón del porqué estudia: **No**

quiero parecerme a mi padre, y quedarme hasta el bachillerato, ni siquiera tener el carácter fuerte como él y ser cerrado como él, él no acepta otros puntos de vista, no sabe entablar una conversación, y a mí si me gusta aprender de los demás, tener una platica abierta. Quiero que cuando yo tenga un hijo y él me pregunte cómo le va a hacer para resolver un problema de la escuela yo contestarle, y si me pide alguna explicación de algún tema como lo es la sexualidad o cómo nacen los niños, yo hablarle con la verdad y no inventarle ningún cuento, estar preparado para saber que decirle y no pensar en qué cuento fantástico le invento para salir del paso. Estas cuestiones nos llevan a pensar que su relación con el padre está en el trasfondo mismo de una problemática que también toca al “éxito”:

Cuando le hago la pregunta acerca de porqué estudiar para no parecerse a él, me dice que por lo mismo de que su papá no estudió ahora tiene que trabajar de taxista, anteriormente en la compra y venta de autos y en la fábrica de la Ford, en fin, tuvo muchos trabajos como él, pero no hizo una carrera, lo que Gerardo “quiere hacer”, y sobre éste hecho explica el trato de su papá hacia él durante la infancia:

Mi papá descargaba su frustración conmigo, el no poder haber terminado una carrera. La manera en que éste descargaba su frustración consistía en golpes, primero con palos, hasta llegar a pegarle con cables. Había ocasiones en que le pegaba sin razón aparente, otras porque en la escuela había quejas de su comportamiento era muy distraído y se la pasaba jugando. Cuando eso ocurría lo que él hacía era pegarle, sin pedir explicación, y si llegaba a hacerlo, lo hacía después de haberle pegado.

Gerardo describe esta vivencia como algo muy desagradable “**Como algo que no le deseo a nadie**”, no quiere repetir esa pauta de comportamiento con sus hijos: “**Yo no les pegaría, hay otras formas de castigar como quitarles la tele un mes o no darles permiso de salir o regañarlos, pero a golpes no**”. “

Cuando veo que le pegan a un niño en la calle a veces me peleo con las personas que lo hacen, es injusto que les peguen, no están al mismo nivel”.

¿ No será que en lo que él desea para cuando tenga hijos aspira a quitar el daño que él dice que le inflingieron?

Así, él dice que su papá nunca lo dejó hablar, y que en lugar de eso arreglaba las cosas a golpes, y su mamá también, por lo que optó por no decirles nada.

Contrariamente a lo que podría pensarse él y su hermana (dos años menor que él) sí fueron planeados, por lo que su llegada no fue un impedimento para que su padre logrará terminar una carrera, ya que antes de casarse éste trabajaba y estudiaba, tal y como lo hace Gerardo.

Así, hubo un acuerdo entre ambos padres desde el momento en que se casaron (20 años) acerca de cuándo iban a tener a su primer y segundo hijos. No obstante, Gerardo insiste en que su padre descargaba la frustración de no haber terminado una carrera con él, en un plano imaginario que confirma nuevamente el sentimiento de un perjuicio.

En el discurso de Gerardo no hay un reconocimiento al padre, sí acepta parecerse a él, pero al mismo tiempo, no quiere identificarse con él, sino que desea hacer lo contrario de lo que él hizo, en caso de tener hijos, romper ese patrón, lo que lleva a suponer un serio conflicto para asumir una identificación con el padre, misma que no desea, pero que parece inevitable. De ahí me surge la siguiente pregunta: ¿ Si no hay una identificación que el sujeto reconozca, con el padre se debe a una falla en la función paterna?. Esto, porque Gerardo habla de que su padre nunca le dio reconocimiento, nunca estuvo en la casa, la agarraba de hotel, de entrada por salida, y dice: ***carezco de autoridad paterna, mi mamá me ponía atención cuando podía, pero él no; aunque yo trataba de ser mejor para que él me reconociera.*** Cabe señalar que para obtener dicho

reconocimiento decía sacar buenas calificaciones, las cuales nunca eran inferiores al ocho o reprobatorias a pesar del hecho de trabajar. Esta parece ser la causa de que Gerardo se haya hecho a la idea de brindarse él mismo esos éxitos, al menos eso me hace pensar cuando continúa diciendo: ***hasta que me hice el hábito de ser mejor para mí, de ser mejor yo, ser mejor que él, en cuanto a los conocimientos, habilidades, laboral y económicamente.*** Si este es el caso, ¿ Se podría hablar de un narcisismo primario?. Ya sabemos que en éste, la libido se concentra en el yo y no va a los objetos. Puede cuando menos plantearse la pregunta por el modo de funcionamiento del sujeto respecto del yo ideal y el ideal del yo: ¿ Se puede hablar de un modo de funcionamiento más apegado al yo ideal que al ideal del yo? , ya que el sujeto se vive bajo el modo de la “privación”, y en una relación especular con el padre, cuestión que tiene sentido si es verdad que se vive de esa forma.

Si bien Lacan (op. cit) situó el yo ideal del yo del lado de lo imaginario, lo hizo con la finalidad de establecer una diferencia entre éste tipo de identificación y la del ideal del yo, ésta última encuentra su lugar en las exigencias de la ley, en lo simbólico.

En este sentido se podría suponer que Gerardo no ha podido acceder suficientemente a la castración simbólica que posibilite que se ubique como el hijo dando su lugar al Nombre del Padre, puesto que pareciera que en su discurso se pone el juego él o yo, característico de la agresividad, o sea, de lo especular, y si éste es el caso, tampoco se ha dado una renuncia a la omnipotencia infantil y al delirio de grandeza característicos de un narcisismo primario colocándolo así en una identificación más del lado del yo ideal que del ideal del yo.

A partir de esto ¿ se puede hablar de una satisfacción narcisista primaria?, ya que sólo se habla del éxito y de la satisfacción del deseo de ser omnipotente, rasgos del narcisismo.

Primario, porque el desplazamiento de la libido recae en una imagen del Yo, sobre la forma del yo, pero no en algo que va más allá de la forma del yo que sería el ideal del yo.

Entonces, el modo de funcionamiento de este sujeto se apega más al yo ideal, el que ofrece una visión de completud, de realización, que no es función de Otro quien introduce la relación simbólica, que posibilita la adecuación entre lo imaginario y lo real.

La relación simbólica define la posición del sujeto como vidente, es la función simbólica (la palabra), la que precisa el mayor o menor grado de perfección, de completud, de proximidad a lo imaginario. Aquí se centra la distinción entre Ideal Ich (yo ideal) y el Ich ideal (ideal del yo). Éste último se dirige a las relaciones con los otros, y de éstas depende el carácter más o menos satisfactorio de la estructuración imaginaria. ¿ Es eso, lo que hace que el sujeto se identifique más al nivel de lo imaginario? Sí, si consideramos la ausencia de un reconocimiento del padre.

¿ De qué deseo se puede hablar si hay ideales de aspiración a la perfección, a la completud? ¿ Estos ideales pueden ser un obstáculo al deseo del mismo?, Ya que en su discurso se habla de faltas, pero en el otro, y no propiamente en él.

Considero que se puede hablar de una *falla* en el ideal del yo, también en el sentido de que éste, lo que admira son modelos de perfección contruidos desde lo imaginario.

Al menos lleva a pensar esto cuando refiere que a quien quiere parecerse es a un personaje del señor de los anillos que se caracteriza por su perfección, un modelo sin fallas o faltas, dicho en otros términos ficticio, como lo es el caso del personaje I Mc Allen, el cual es descrito por el entrevistado como: ***Una eminencia***

sabe sobre muchas cosas, a pesar de la edad que tiene es una persona muy bien cuidada por el tiempo, es muy buen actor, es un erudito que a pesar de no ser inglés es Zir I Mc Allen.

Es importante resaltar que en el discurso del entrevistado, lo que aparece constantemente es un perjuicio:

A quien sí le prestaban atenciones era a su hermana: mi mamá estaba enfocada a mi hermana ella era la princesita; ella sacaba diez siempre. Yo no compito con mis padres ni mi hermana, a mí me gusta trabajar y ser más cerebral. Mi papá también le daba atenciones a mi hermana, y a mí no y yo pensé que era mejor porque no me hicieron inútil ahora yo me esfuerzo por las cosas, no hay necesidad de que me premien o me reconozcan por lo que hago como a mis primos o a mi hermana que su motivación era el helado.

Es debido a la falta de atención que él dice no obtener, por lo que comienza a trabajar: ***A los doce años era ignorado, negado, era el “ patito feo”, después no me sentía así, pero era por el trabajo, yo llegaba cansado y me dormía, pero a veces seguía pensando: Mis padres no me quieren, la quieren más que a mí. Por eso es que comencé a trabajar para distraerme y ganar mi propia feria para comprarme mis cosas porque he carecido de muchas cosas.***

Nuevamente se presencia en su discurso un sujeto que tiene de qué quejarse, aún cuando no sabe el motivo de su queja, lo que da cuenta de un sujeto que se define en función de su perjuicio, no sólo en lo referente al ámbito escolar, sino a la relación con sus padres, ya que al decir que no fue objeto de atención de éstos como ocurrió con su hermana no lo hicieron inútil, que por esa carencia de atención se dedicó a trabajar, lo que además de mostrar un perjuicio, lo hace ver que el le da una ganancia al daño que le hicieron, dicho en palabras de Assoun: ***“ a pesar del daño, o que saca de ese daño una preciosidad***

particular?(op. cit, p. 10) . Así, ese daño es lo que el dice haber provocado la causa de su no inutilidad.

Lo que también parece hacer al mencionar éstos perjuicios es responder a lo que se resume en las siguientes preguntas: ¿Qué?, ¿ Qué te hicieron? ¿ Quién te hizo? ¿ Cómo? ¿ Porqué?. Esto, de acuerdo con Assoun (op. cit) es llamado la ecuación traumática que corresponde a la pregunta: *¿ Qué te han hecho a ti pobre niño?* , En el que **que** es el objeto del trauma perjudicial, **te han** el acto que perjudica al sujeto anónimo, **a ti sujeto** destinatario de la demanda y el objeto del perjuicio, **pobre niño** acción perjudicial del Otro que se inscribe como pasión de la víctima (p. 8). Este es el trauma originario: el lugar oscuro de un “error” y de un perjuicio que ponen una mancha en la belleza del mundo, lo que inscribe la forma de una infelicidad en el cuadro festivo de la felicidad. Pasado inolvidable que viene a olvidar las promesas de felicidad, dobladillo de “ noche” en pleno melodía, sin embargo el lamento ¡ pobre de mí proviene del Otro (op. cit, p.9).

A esto, habría que preguntarle: ¿ qué vas a hacer tú con lo que te han hecho?; para no reducirte más a ese rol de “pobre niño” en el que suponemos “el Otro “, aunque más no sea el padre- te ha puesto, con el que, para peor, te identificas?.

Por otra parte que pasará si basa sus ideales en un perjuicio, si desea estudiar para no parecerse a aquél que dice tiene una frustración por no haber terminado una carrera. Por tanto, esto hace suponer lo que Assoun llama: autoidealización del perjuicio, ya que hay una problemática entre el daño (Perjuicio) y el ideal.

El *ideal* designa la falta que viene a suplir (lo que traiciona el trabajo del ideal, siempre activo para ensalzar un objeto que sostiene la búsqueda, precisamente de faltar) (op. cit, p. 11), ¿ A partir de ello será posible explicar el

porqué a pesar de tener tantos ideales respecto del estudio y del trabajo no los logra?. Esto, porque justamente parecería que trata de tapar la falta con el ideal “de perfección”.

La carencia a la que se refiere el sujeto no es sólo material, sino de atención, ¿Pudo haber sido su comportamiento un llamado de éste para hacerse notar por sus padres?. Al menos así era llevado por ellos a los psicólogos y al psiquiatra quien se encargaba de etiquetarlo como “Loco” o “hiperactivo”, llegando a recetarle algo para controlar su hiperactividad.

Si bien es llevado al psicólogo por sus problemas de conducta (pegarles a sus compañeros, distraerse, ser “hiperactivo”); éste no es el motivo inicial porque sus padres deciden llevarlo a éstos y otros especialistas como los médicos. Sino, que a partir de un suceso, que es cuando éste cae y se golpea en la cabeza, es el momento en que deciden llevarlo a varios especialistas, **para ver si no había quedado mal** de la cabeza, pero no encontraron nada, para ellos siempre salía mal en las pruebas, y para darles por su lado decía: “Estoy loco”. Agrega que a veces se desesperaba que le preguntaran las mismas cosas y él para fastidiarlos empezaba a echar más relajo.

Sus papás también llegaron a pensar que había quedado mal, lo que a él “no le importa”, ya que sus papás no le pueden decir nada, porque él trabaja: **A mi no me gusta que me canten las cosas que me dan, y eso es lo que hacían mis papás, decirme yo te doy esto o lo otro y tú qué haces. Creo que ser dependiente de alguien te obliga a ser como ellos quieren y yo quería comprarme mis propias cosas, así es que empecé trabajando de ayudante en un taller mecánico y ahí me ponía a ver cómo arreglaban los carros, hasta que un día pude hacerlo, después trabajé un tiempo de mesero, de cocinero, poniendo bailables, y ahora de barman en San ángel, lo que si no haría es trabajar de lava baños, ha de ser horrible.**

Si bien comienza a trabajar cuando apenas tiene doce años, esto no fue causa de que durante su escolaridad primaria o secundaria se atrasara por reprobado materias, y en cambio, dice que las problemáticas que se le presentaron en esos momentos fueron por su comportamiento. Así, en una ocasión; ***rompí un cristal, con la cabeza de un compañero, en tal caso el castigo fue pagar el cristal porque a él no le ocurrió nada, después de ese incidente lo mandaron al psicólogo de la Narvarte, con el cual asistió dos sesiones, esto porque después de que estrelló al niño en la escuela dijeron: “está loco”.***

En la secundaria llega a ser suspendido 3 días por haberle “roto la cara” a un niño, ***de ahí que en esta etapa 1 año y medio me hayan suspendido, y el otro año y medio me la pasara en la escuela, algunas veces me quitaban el castigo, a pesar de que los maestros ya ni me querían, el de química tenía las “patas charras” y yo a veces lo remedaba y él se daba cuenta y se enojaba y yo le decía que yo caminaba así.***

Así, manifiesta el no haber reprobado materias en esos niveles, que no era alumno de diez, pero sí de ocho y nueve. Es hasta que entra al sistema abierto en la preparatoria que él dice comenzar a reprobado, y a ver como una falla haber entrado a éste sistema: ***Pienso que fallé desde el momento en que entré a este sistema por creer que era muy fácil, que iba a terminar muy rápido, otra cosa pienso que caer en el SEA ha sido lo más ridículo que me ha podido ocurrir en la vida, el peor ridículo de mi vida, ya que es aquí donde me doy cuenta que las cosas fáciles, aquellas que no te cuestan trabajo carecen de sentido, y aquí es fácil sacar una calificación que te ayude a pasar, pero a mí no me gusta pasar por pasar.***

No obstante, aunque no le gusta pasar por pasar se confía, al menos es lo que él dice: ***fue porque no le eché las ganas suficientes, ya que por el tiempo no estudié y por lo mismo reprobé, así que me fijo en los errores que cometí para tratar de remediarlos, y a la próxima pasar mis exámenes con una mejor***

calificación. De mis fallas y de mis aciertos aprendo, de mis errores los calló, digo (se corrige) de mis errores aprendo para corregir una situación en el futuro. ¿ Esto no significara que en su discurso no hay lugar para el error y que en esos ideales de perfección, en esas exigencias que el mismo se impone, está la imposibilidad de concluir su bachillerato, y más aún de obstaculizar su deseo por el estudio? ¿ Acaso hay un deseo tal?. Él considera que su “perfeccionismo” no es la causa de su retraso **No me retraso por ser perfeccionista, sino por confiarme.**¿ En esa búsqueda de la perfección de la completud, no se estará perdiendo el deseo, al tratar de cubrir la falta siempre que queda un vacío?: **Lo que me falta lo reemplazo con otra cosa, si no tengo el apoyo de la familia, tengo el de los amigos.** Pero la falta de qué o de quién, quizá de padre, y del Padre.

Habla de que nunca contó con el apoyo de sus padres o de su familia, especialmente de un hecho importante por el que él atravesó que fue la muerte de una novia con la que tuvo un hijo y quien lo dejó por otro, en el accidente murió su hijo también. Él esperaba que alguno de su familia lo acompañará, y no fue así. Cabe destacar que la familia si se enteró de este hecho, pero él nunca pidió que lo acompañarán, y en cambio, esperó a que alguno de sus familiares lo hiciera, lo que no ocurrió.

Él vivió esa muerte en un principio como algo doloroso por la pérdida de su hijo, pero no de su novia, piensa que fue mejor que murieran ambos, porque el niño hubiera sufrido la ausencia de la madre.

Este suceso no impidió que él continuara trabajando, además, menciona que le gustaría tener a alguien : **una razón para no dejarme caer, una presión externa para hacer las cosas** ¿ No será que realmente si necesita y necesitó del reconocimiento y de las exigencias de otro a quien brindarle sus triunfos?. Aunque dice que **“no es necesario hacer las cosas por los demás”**. **“Es una idea egoísta ver por mí”, “ independientemente de que les moleste, yo lo**

hago por mí propio esfuerzo”. Desde mi punto de vista esta es una contradicción en su discurso, ya que expresa la necesidad de una razón para no dejarse caer, mientras que por otro lado dice que no hay que hacer las cosas por los demás.

En cuanto a sus metas respecto del estudio y del trabajo dice que desea ser uno de los mejores publicistas de México, no ser conformista como los demás que hacen comerciales simplones, incluso me describió de que forma haría un comercial de corona, **Las metas que me fijo son por no ser conformista, por ser mejor. Antes si había porque fijar metas (su novia) eso me obligaba a mejorar.**

No ser mediocre, independientemente de que en un futuro sea reconocido, por lo que sepa, sea estable económicamente. Sin metas no habría sentido, para mí debe haber un reto, me gusta, me obliga a esforzarme más cómo satisfacción. Ser mejor que alguien. ¿Ser mejor que su padre? Yo sentía ser mejor que él, en varios aspectos, laboralmente, económica, más conocimientos, más habido, aunque físicamente él tiene más fuerza.

Aparte de volverme frío por lo que he vivido, **me gusta ser superior a alguien por el “ego” me lo sube**, pero no tanto, no me gusta cantar las cosas, me volvería egocentrista, caería mal, aunque eso me viene valiendo gorro.

Así, dice que aunque la relación actual con sus padres es buena, prefiere guardarse las cosas o escribirlas en un diario, Porque hay cosas que no puedes confiarle a otras personas, ni a los amigos. Prefiero guardarme las cosas, eso no me afecta, ya ves yo hablo contigo y me veo muy tranquilo, uno maneja sus emociones, a pesar de lo que me ha pasado estoy bien.

Dice que ninguno de sus padres se mete con él, y que es a raíz de que piensan que está mal, lo que a él le agrada, ya que nadie se mete con él.

Actualmente sus padres están divorciados, no vive con su papá, pero éste va de vez en cuando a su casa y pregunta por él, y se reúne a veces con él para hablar sobre cuestiones de metafísica, cuestión que le atrae a él, y por la que últimamente se ha inclinado su padre por sugerencia suya.

Israel de 20 años de edad se encuentra cursando su quinto año en el sistema abierto del bachillerato, pero no siempre ha sido así, ya que cuando inició los estudios correspondientes a éste nivel lo hacía en el sistema escolarizado, del cual, por no acreditar las materias fue enviado al sistema abierto, además de ser cambiado de plantel al que cursa sus estudios actualmente.

En su discurso no hay una preocupación manifiesta por ese cambio de sistema, al menos no en lo que se refiere a la cuestión del estudio, y en cambio, dice sentirse: ***Incómodo, porque me cambió todo, desde los amigos que tenía en la otra escuela hasta ver de qué se trataba ese nuevo sistema.***

Al inicio de las entrevistas, debía un total de 15 materias de las 49 que debe acreditar para concluir su bachillerato, su promedio es de 7, en su historia académica puede observarse que sus calificaciones más altas corresponden a su área de interés que es la administración de empresas turísticas, pero en las demás materias hay calificaciones de 7 y 6. Actualmente no hay un deseo de su parte por incrementar su promedio, más bien trata de conservarlo, esto porque 7 es la calificación mínima para tratar de entrar a cursar posteriormente la carrera de administración de empresas turísticas, la cual ha elegido porque además del beneficio económico, es una carrera que le permite viajar y conocer todo tipo de gente.

Respecto de lo que ha hecho para poder terminar, él dice que se ha vuelto más responsable, aunque se muestra despreocupado por pasar sus materias no importa con qué calificación, siempre y cuando las acredite: ***Pues sí, no importa a veces la calificación que saque, no importa si es un seis o un siete siempre y cuando pase las materias.*** Esto ocurre desde la primaria y la secundaria en las que a éste no le importaba la calificación que iba a sacar, ***simplemente había que pasar las materias. Porque si no me iban a poner a trabajar y aquí estoy mejor porque hago cosas que me gustan, además de que ya te dije que sí***

quisiera poder seguir estudiando. Me van a poner a trabajar si no me apuro y si me van a poner a trabajar mejor vengo aquí. Si bien éste sujeto no se plantea ninguna exigencia respecto a sus calificaciones, ¿no será porque las exigencias de sus padres desde el inicio de su escolaridad han sido muy reducidas?. Al menos esto es a lo que se refiere cuando le pregunto acerca de sí le han exigido continuar con sus estudios: **Hasta ahora no, simplemente me dicen que le eche ganas para poder terminar o que si no, me van a apoyar para poner mi propio negocio si no me gusta estudiar.** A esto, él dice que no le gustaría dedicarse al negocio (comercio) como sus papás, ya que considera que su vida es monótona **yo por eso quiero estudiar, para tener una vida diferente a la de ellos** ¿Qué pasa con su deseo de estudiar, si el sólo lo hace para no tener una vida como la de ellos?. En todo caso podría hacer cualquier otra cosa. Si esa es la razón por la que estudia, ¿Entonces porqué no ha terminado el bachillerato?, ya que si no desea parecerse a ellos (sus papás) ¿porqué sigue reprobando?, y por tanto, acercándose más a lo que sus padres son. **Ninguno de los dos hicieron una carrera. Mi papá siempre tuvo que trabajar de chofer y ahorita es comerciante, ya que no terminó más que la secundaria porque se casó (a los 15 años) con mi mamá y tuvo que trabajar para mantenerla a ella y a mi hermana, mi mamá lavaba ropa y ahora se queda en casa. Yo por nada del mundo quisiera que mi vida terminara así, ni siquiera he pensado en casarme por esa razón, yo no podría estar tanto tiempo con la misma persona y haciendo las mismas cosas.** Así tiene algunos ideales respecto de su vida, que son opuestos a lo que él ve con sus papás: **Pues, me gustaría trabajar en lo que me gusta que es la administración de empresas turísticas, salir a viajar, tener diversiones y conocer mucha gente, no quedarme con una persona.**

Por otra parte está la dependencia económica que éste sujeto ha sostenido siempre con sus papás, ve en el estudio una forma de independizarse **así poder tener un sustento, salir de mi casa irme a vivir a otro lugar, ya no ser tan dependiente de mis papás.** ¿ No será que el estudio es otra forma de sostener

tal dependencia, de la que el supuestamente quiere salir, ya que él dice que lo van a poner a trabajar si no se apura?. Aunque esa dependencia no resulta del todo molesta para él: ***No del todo, ellos nunca me han negado las cosas, aún reprobando materias me dan lo que necesito, pero eso sí a veces tengo menos libertades que mi hermana, a ella la dejan ir a más lados, ella no tiene que pedir permiso, y en ese sentido si tú pagas tus cosas o trabajas puedes hacer lo que tú quieras.***

Su hermana 5 años mayor que él (25 años), si se dedica a atender el negocio de sus papás, además de que también estudia el bachillerato en el mismo sistema que él, aunque antes de estar en ese plantel ella cursaba la prepa en la delegación Gustavo A Madero, sólo que no pudo terminar ahí e ingreso a ese sistema.

Tanto a él como a su hermana nunca se les exigió que acreditaran las materias, al menos no de parte de su papá, sino de su mamá: ***Siempre ha insistido en que estudiemos, en que hagamos algo, en que saquemos buenas calificaciones, ella es la que más me pregunta a mí como voy y cuándo voy a terminar, y mi papá me dice que le eche ganas, pero no me dice nada más.***

La única persona que le ha exigido buenas calificaciones es su mamá: ***Si, a ella no le gustan los seises que son los que más sacó, me dice que seis es una calificación ridícula y mediocre, que es como si sacara un cinco, como si no hubiera aprendido nada y que cualquiera puede sacar un seis. Yo pienso que no debo preocuparme por las calificaciones, cuando saco un seis o repruebo una materia o un examen, yo digo, ya mejoraré, la próxima vez será mejor.***

Así el sujeto expresa que aunque su papá es también un desmadre, un despapaye (como él), es muy serio en los negocios, pero que todo lo toma a la

ligera. Sin embargo, sí hubo una ocasión en que le estaba ayudando a hacer una tarea que éste no entendía y le pegó, después no lo ayudó y quien se encargaba de eso era su mamá, al menos durante su escolaridad primaria y secundaria y a principios de su entrada al sistema escolarizado en algunas ocasiones fue a ver si éste había entrado a clases, y el nunca estaba y se salía con su novia. De ahí que siguiera reprobando materias hasta que lo mandaron a éste sistema.

Con relación al sistema dice estar muy a gusto por éstos motivos: ***No, por eso me gusta más este sistema, porque todo lo haces a tu ritmo, sin presiones y tú eres el que decide cuando terminar, además, que es mucho más fácil que estar en un sistema escolarizado en el que tienes que entrar a clases y estar ahí, tener un orden... vaya, no puedes echar despapaye ni tantito porque te sacan, y en el abierto conoces gente, platicas, te diviertes, los sábados juegas tu cascarita y no te preocupas por preparar tareas.***

Para mí el SEA (sistema abierto) es mucho más fácil, ya no tengo que llegar a la hora que se me diga, andar apresurado para poder llegar a mi primera clase, lo que ocurría en el sistema escolarizado. Ahora en el sea sólo tengo que asistir a las pláticas y a las asesorías, es mucho más fácil, vas a tu propio ritmo, tu preparas los temas y no tienes que tomar las clases.

En su discurso pareciera que todo o que implica responsabilidad debe ser complicado y en su lugar debiera estar todo aquello que no lo implique ¿ Cómo puede éste sujeto plantearse algunas exigencias, si posiblemente nunca fue sometido a éstas? ¿ La falta de “exigencias” lleva a una falta de deseo por el estudio?. “ Exigencias que podrían ser eventualmente la expresión de un deseo de los padres hacia él.

Al menos nunca se refiere a éste, si bien si hay un interés por pasar, por tener acceso a los beneficios económicos, y espirituales que le podría traer una carrera, pero no se habla de estudio por un deseo propio, ya que si él estudia es

por no trabajar en lo mismo que sus papás, o lo mismo de que si no estudia lo van a poner a trabajar.

En caso de no concluir sus estudios él llegaría a trabajar en lo mismo que ellos, lo cual no le llama la atención; el comercio y si se dedica a eso tendría la misma vida monótona que sus padres: ***Pues no, no porque eso es lo que hacen mis papás, ellos son comerciantes solo se dedican a atender el negocio, y de ahí a la casa, por lo demás su vida es demasiado monótona, yo por eso quiero estudiar, para tener una vida diferente a la de ellos.*** A pesar de ello pareciera que no le importa terminar, aunque diga que si, ya que hay veces en las que no estudia para los exámenes.

En cambio, lo que sí le gusta es el despapaye, al que no entiende porque razón no lo ha dejado y, sin embargo, continúa ahí, ya que siempre que he llegado a entrevistarlo se encuentra platicando o jugando cartas, pero no estudiando. Si hay un reconocimiento de parte del sujeto de que ese despapaye no le ha traído buenas consecuencias para su desempeño académico: ***No me ha dejado nada bueno, ve ya llevó cinco años en el bachillerato.***

Si acepta este hecho como una falla, cuando se le hace la pregunta: ¿en qué has fallado para no poder concluir sus estudios de bachillerato?: ***En perder el tiempo, porque no es difícil pasar aquí, sólo tiene que pasar los exámenes, preparar los temas, cosa que no hago por estar en las fiestas o salir con las chavas. Hay veces en las que puedo ponerme a estudiar, y si paso mis exámenes, sólo que en otras dejó las cosas así, y espero a ver si con un poco de suerte los paso, pero no siempre me pasa así*** ¿ porqué lo repite?

¿ Porqué habla continuamente de la suerte?: ***Mira, la suerte es algo con lo que se nace, hay personas que sus papás viven en las Lomas de Chapultepec, mientras que otros en Chiapas o en Oaxaca*** ¿ No será que el también se está refiriendo a su propia suerte y a los padres que tiene? ***Si, si no como te explicas que uno nazca en un lugar y otros en otro.*** Hay una creencia total en la suerte

por parte de éste sujeto, incluso dice que ésta le ha ayudado a pasar algunas materias cuando los exámenes son de opción múltiple “ **muy papitas**”, y a pesar de ser tan fáciles reprueba, si no, porqué aún le quedan 3 materias . **Porque hay veces que cuando te toca te toca, si sacas una buena calificación es cosa de suerte.** A esto le dije que si no sería más bien mediante el esfuerzo que él podría obtener las cosas, y a lo que hace alusión nuevamente es a la suerte. **Sí, pero a veces es mejor tener un golpe de suerte. La suerte es algo que te llega de golpe.** ¿ No será que Israel cree en el destino, aunque lo diferencie de la suerte? ¿ No se estará sosteniendo de esta creencia para mantener su reprobación, o que él piensa que el terminar una carrera más bien depende de esa suerte y no de él?. Si bien acepta que él puede modificar su destino: **El destino lo puedes modificar uno siempre puede hacer algo para cambiar las cosas,** ¿Porqué se sostiene de la suerte para ver si logra o no conseguir sus objetivos?.

Así, al menos deja ver que no hay una preocupación por terminar sus estudios, aunque se haya fijado la meta de terminarlos en octubre porque ya es hora de que haga algo, e independientemente de que él dice haber tratado ser responsable en su discurso hay una negación total a la responsabilidad y a todo lo que la implique; apareciendo siempre la palabra “despapaye” : **Si, como te digo yo siempre he sido un despapaye me gusta ver todo como un juego, como un placer, como una diversión, cómo te lo explico, no para todo tiene uno que ser responsable, o que necesariamente se tiene que ser responsable para tener las cosas que tú quieres o cómo ves:** ¿ No será que él tiene todas las cosas que quiere, o al menos las que pueden darle sus papás sin que esto implique una responsabilidad, ya que le proporcionan lo necesario para su sustento y su escuela a pesar de llevar varios años en el bachillerato?. Por otra parte ¿no será que esta refiriéndose a la suerte como determinante de lo que se puede tener y no de su propia responsabilidad?.

Parece haber un temor por todo lo que implique la responsabilidad, a pesar de que Israel lo niega: ***No es que le tema a la responsabilidad, es solo que me gusta ir a mi propio ritmo y no dificultarme tanto las cosas, aunque sí, probablemente le tenga miedo porque he tratado de hacerlas y nuevamente vuelvo a dejarlas. Estoy acostumbrado a hacer las cosas así.***

Él considera no haber sido nunca responsable en ningún momento de su escolaridad, más bien piensa y acepta que es irresponsable, pero en esa irresponsabilidad hay placer, como fue dicho por él, incluso ve en esa irresponsabilidad una ventaja y una forma de ser diferente: ***Para mí es una experiencia diferente: Me gusta ser diferente, ya te lo dije, eso me da la oportunidad de conocer gente, si fuera responsable pasaría desapercibido, pienso que ser así me ha traído más ventajas que desventajas porque así he conocido algunos amigos. Entonces su “ irresponsabilidad” podría estar relacionada con el hecho de llamar la atención, una manera de ser visto por los otros.***

No hay un lugar para la responsabilidad, para las exigencias, incluso éstas le desagradan: ***Casi nunca me gusta que me exijan, mi papá casi no lo hace y como ya te dije mi mamá muy poco, ellos me dan lo que les pido ¿ Para qué exigirse el mismo si siempre le han dado y le dan lo que pide, independientemente de si hace las cosas?.***

Así lo expresa al decirme que el negocio de sus papás les ha dejado y bien, más en las épocas navideñas, en las cuales obtiene más ganancias, y así le dan algunas cosas que él les llega a pedir. ***Nunca me han negado nada, ni aún reprobando materias.***

Mi papá nunca me dice nada sólo que le eché ganas, y mi mamá que a ver si esta es la buena y termino, pero hasta ahí, los dos son un despapaye, mi papá es un despapaye, Yo soy un despapaye, a alguien me tenía que

parecer (a su papá). Él nunca me ha exigido nada, me da lo que necesito, lo mismo que a mi hermana sólo me han regañado cuando llego tarde, sigo siendo hijo de mis papás ¿ Con esto querrá decir que no importa si termina o no sus papás van a estar ahí para darle las cosas exigiéndole muy poco o casi nada para tenerlas?

De esta manera, a pesar de que no hay exigencias y nunca las hubo él quiere terminar una carrera para no dedicarse a lo mismo que sus papás, ya que éstos le han propuesto que en caso de no concluirla podrían ponerle su propio negocio, lo que el no acepta, él no quiere trabajar en eso: ***independientemente del dinero quiero dedicarme a lo que voy a estudiar que es administración de empresas turísticas.*** A lo que le pregunté qué pasaría si no pudiera dedicarse a eso, y dijo en tono de broma que en todo caso andaría con chavas por dinero o se conseguiría alguien que le pagara las cosas.

Aunque prefiere dedicarse a estudiar, ya que espera tomar las cosas con más seriedad cuando comience una carrera, y para esto le faltaría muy poco, ya que al final de las entrevistas debía solo tres materias: porque ahora si me puse a estudiar, no obstante, si no las acredita no podrá salir, aunque quiera hacer una carrera, primero tendrá que concluir su bachillerato. Aún así, refleja un cierto interés en ello, ya que me dice que va a ir al plantel de la UAM Iztapalapa a preguntar si hay alguna guía para ir preparando su examen, ***y a ver si me quedo,*** ya que le han dicho que la selección se hace al azar, por lo que tendrá que recurrir de nuevo a la suerte ¿ Esta no será una posición muy cómoda de justificar si se queda o no?.

Llama la atención de que independientemente de lo que él llama “irresponsabilidad” , manifieste interés hacia otras actividades que se dan en su escuela, particularmente en lo que respecta a las artes plásticas o el teatro, actividades que le gustan y que se le facilitan, además del área a la que se va a dedicar que es donde saca calificación de diez.

Incluso narra una de las actuaciones que tuvo en una obra llamada Di no a la guerra, en la que demuestra su creatividad para improvisar diálogos cuando llegan a olvidársele: ***Si, también hago obras de teatro, hemos asistido a varios foros a presentar obras, como en el de Azcapotzalco, en esa obra tuve que hacerla de musulmán, ya ves con mi turbante que en realidad era una servilleta con la que envuelves las tortillas, un palo que se suponía que era mi espada y una túnica blanca: Si, algunas veces se me llegan a olvidar los diálogos, pero para eso puedes improvisar, o hay ocasiones en las que sólo necesitas hacer expresión corporal.***

Otro de sus pasatiempos es dedicarse a la lectura de todo tipo de textos como los de Aristóteles, o más recientemente me enseñó uno llamado: Cartas a una joven psicóloga, que trata de algunas corrientes psicológicas como el psicoanálisis, los principios del condicionamiento clásico con Pavlov, y por ende el conductismo, éste es el último que ha empezado a leer, ya que se lo prestó un amigo. En cambio, si se trata de leer un fascículo le da flojera ya que esa es la razón por la que no ha terminado: ***A veces, otras le echo la flojera y no lo hago, pero últimamente me he propuesto pasar las materias. En perder el tiempo, porque no es difícil pasar aquí, sólo tienes que pasar los exámenes, preparar los temas, cosa que no hacía antes por estar en las fiestas o salir con las chavas.***

Por otro lado, cae en una contradicción, misma que acepta, ya que refiere que en éste sistema no hay exigencias y que esto ha sido una de las causas por las que él ha perdido el interés¿ Su falta de interés se debe a esa falta de exigencias del sistema y de su padre?. A pesar de ello, le gusta el sistema porque las exigencias son muy reducidas, con lo cual, él dice no culpar al sistema porque el único responsable de su reprobación es él: ***si está mal el sistema, pero esta no es la razón para echarle la culpa a nadie, hay gente que termina antes y el sistema nada tiene que ver, es más bien irresponsabilidad, no otra cosa.***

De tal forma, que él atribuye a su irresponsabilidad la causa de su mismo fracaso, sin embargo, no puede dejarla, al menos no del todo, ya que aunque le faltan tres materias no ha ido a pedir los exámenes de éstas, sino que lo piensa dejar para otro día.

¿ Cómo se le puede pedir un deseo por el estudio a alguien que no se le ha exigido, que no le ha faltado nada?, Más aún si lo hace por no trabajar en lo que trabajan sus papás que han amenazado con ponerlo a trabajar si no estudia.

CONCLUSIONES

Con este trabajo se pretendió mostrar al sujeto de la educación desde la perspectiva de la subjetividad, esto porque al recuperarse la palabra de los sujetos fue posible observar que el fracaso escolar no obedece a las mismas causas, y que adquiere sentido y significación de acuerdo con la historia de cada sujeto.

Por esta razón afirmo que antes de especificar las causas o las soluciones al fracaso escolar, habría que escuchar qué es lo que dice el sujeto, para ver así qué se está jugando en dicho fracaso, y no caer en el error de concebir al sujeto únicamente como un ser que se adapta, al que se le debe de reeducar en las áreas que presenta déficits para lograr que sea más funcional dentro del ámbito escolar.

En cambio, si se retoma la subjetividad implicada en el fracaso escolar nos daremos cuenta de que el sujeto no es un organismo que se adapta, tal y como lo menciona Lacan (citado en Toledo, 1998): “ Con Freud irrumpe una nueva perspectiva que revoluciona el estudio de la subjetividad y muestra, precisamente, que el sujeto no se confunde con el individuo... En cuanto organismo... el sujeto no es su inteligencia, no está sobre el mismo eje, es excéntrico. El sujeto como tal, funciona en tanto, que sujeto, es otra cosa y no un organismo que se adapta. Es otra cosa, y para quien sabe oírla, toda su conducta habla desde otra parte, no desde ese eje que podemos captar cuando lo consideramos como función en un individuo” (op. cit, p. 21).

Así, lo único que se logra con medir la inteligencia o las habilidades del sujeto mediante un test es clasificarlo con base a esos criterios, lo que en ningún momento permite conocer lo que éste pone en dicho fracaso, en el cual podría estarse jugando las múltiples problemáticas de la vida del sujeto, y no necesariamente la falta de habilidades, capacidad o potencial, términos dados con

base a la funcionalidad del sujeto, pero esto sólo podrá descifrarse al aprehender el discurso del sujeto.

De ahí que en los relatos de los sujetos que he descrito anteriormente nos encontremos con que éstos le dan una significación diferente al fracaso escolar de acuerdo con su historia.

De tal forma, que en los sujetos entrevistados se encontraron razones muy distintas para dar cuenta de su fracaso escolar, mismas que fueron articulándose en función de su discurso, ya que hasta las preguntas realizadas durante la entrevista a profundidad se realizaron de acuerdo a éste, reconociendo así su particularidad.

Con esto quiero expresar que antes de decir porqué un alumno fracasa hay que escucharlo y no reeducarlo o formular un programa para que supere únicamente las dificultades de orden escolar, ya que detrás de su fracaso puede haber otra cosa, la cual, sólo puede manifestarse a través del discurso.

Ahora me referiré a las conclusiones respecto del análisis de cada sujeto, para así poder aproximarnos a la relación entre el fracaso y el ideal:

En el caso de Gerardo, lo que posiblemente esté obstaculizando que el éxito educativo forme parte real de su deseo, es que éste no ha accedido a un ideal del yo, y por el contrario el modelo que el yo se impone es el yo ideal que está situado de lado de lo imaginario, por lo tanto, lo que expresa el sujeto en su discurso no es un deseo por el estudio, sino más bien los sueños e ideales que él mismo ha construido en un afán por contradecir la figura paterna de la que el sujeto reniega y que con quien sin embargo se identifica, pero que no se remiten directamente a la cuestión del estudio.

No hay un deseo manifiesto por el estudio, se trata más bien de un deseo de superar al padre, ya que él dice estudiar para no parecersele, por lo que se ha propuesto terminar una carrera, lo que no hizo el padre, ya que éste fracasó quedándose únicamente en la modalidad del bachillerato. Esto hace ver que Gerardo lo que espera es obtener el éxito en los estudios cosa que su padre no logró, pero cómo cumplir con ese objetivo, si esa es la razón por la que lo hace, y más bien parece que al seguir su mismo camino se está identificando inconscientemente con él, ya que reconoce que éste también trabajaba y estudiaba igual como lo hace él y que el valor predominante era el trabajo, puesto que él también trabajó en muchos oficios. En el fondo lo que parece imposible es superar al padre.

Lo que está presente en su discurso es una negación de la autoridad paterna, ya que éste se concibe como carente de ésta, expresando que nunca fue reconocido por el padre, pero lo que es más evidente es una negación total a reconocer a ese padre, a aceptar ser semejante a él, con quien aunque no lo desee se identifica. Con esto no se quiere decir que no hay una identificación con el padre, ya que por su discurso y sus actos está diciendo otra cosa, aunque en esa aspiración de contradecir al padre puede estar perdiéndose su deseo por el estudio, ya que para Gerardo pareciera que el obtener “éxito” en éste, o sea, terminar el bachillerato, seguir con una carrera y triunfar en ésta significaría superarlo, lo cual no manifiesta un deseo por el estudio, sino una forma de negar al padre. A lo que habría que preguntarnos: ¿realmente será posible que tenga éxito en sus estudios? ¿se perderá en el deseo de superarlo sosteniendo su fracaso?

Así, el modelo que el yo se impone (yo ideal) es él mismo, o una construcción imaginaria en la que resalta la perfección. Este sujeto se encuentra en esa búsqueda de la perfección que resulta imposible de encontrar hasta en el ámbito educativo que en todo caso no será propicio para él, en el sentido de

cumplir sus expectativas ¿ Qué pasará si ningún sistema cumple sus expectativas, esto será causa de que mantenga el fracaso educativo?.

De manera que en su discurso lo que hace el sujeto es dirigir una queja hacia la institución educativa, más específicamente al sistema el cual le infligió un daño, por el que no ha terminado su bachillerato (el error de la matricula) . En el caso de sus padres por la carencia de atención o reconocimiento, por haberlo llevado al psicólogo, etiquetarlo con el significante “ loco”, del cual hasta la fecha no ha podido deshacerse, pero del que ha sacado provecho, ya que ellos no se meten con él desde el momento en que creyeron que estaba mal de la cabeza, mientras que la falta de atención lo ha llevado a no ser inútil a ganarse las cosas. Con ello da cuenta de que a pesar de ese daño él saca una preciosidad particular, pero también se coloca como sujeto de la excepción cuando me dice: “ **soy el único chavo que te ha dicho estas cosas, de seguro que has de pensar que soy muy complejo**”.

No obstante, en esta excepcionalidad hay un sentimiento de prejuicio por todo lo que le han hecho y que el mismo dice haber superado, de haber sido ese el caso no hubiera hablado de ello, así sólo quedaría preguntarle ¿ Qué vas a hacer tú con lo que te han hecho para no reducirte al rol de pobre niño?. Porque pareciera que en lo que dice él responde a la pregunta ¿ Qué te han hecho a ti pobre niño? , aunque esto no se le haya planteado. Esto porque sus respuestas hacen pensar que su fracaso actual es un daño que proviene de la institución o un daño que le hicieron sus padres, y del cual obtuvo la ganancia del trabajo, pero jamás habla de su responsabilidad, ya que su destino no está en las manos de otro o de lo otro.

Si no asume la responsabilidad de su fracaso educativo, supongo que no podrá lograr los objetivos que se plantee, ya que si lo hace por quitar un daño, basando sus ideales en su perjuicio, y no movido por un deseo propio es posible

que se mantenga esa situación. Más aún, si ve en esos ideales la falta que trata de tapar con su discurso.

Al menos, si continua en un discurso narcisista, en que dice subestimarse su inteligencia, en el que busca la sabiduría, en la que todo lo que para su punto de vista no es perfección es mediocre, en ese mismo discurso caracterizado por la completud, no hay una falta y ésta es la causa del deseo, ¿cómo pedirle que tenga un deseo real por el estudio? ¿ Es que realmente hay un deseo por éste? .

En el caso de Israel, se puede hablar de la ausencia de un ideal de éxito escolar, mismo que es sostenido por sus padres, ya que al menos, es esto lo que expresa en su discurso, al referirse a la carencia de exigencias que éstos han sostenido con él, desde sus inicios como estudiante.

Las pocas “exigencias” que se han ejercido hacia él se relacionan con ponerlo a trabajar en lo mismo que sus padres, lo que él rechaza, puesto que tiene otros ideales respecto al estudio como el acceso a los bienes materiales y espirituales que ello le podría representar, mismos que podría lograr, pero que parece alejarse más, y acercarse más a lo que son sus padres, a lo cual, ¿habría que preguntarse dónde está su verdadero deseo? , ¿ En verdad será el estudio?, al parecer no, puesto que no manifiesta un interés mínimo, por él, pero el único que sabe sobre su deseo es él, si es que hay un deseo, lo cual no se puede afirmar, ni negar.

Otro aspecto a resaltar del discurso de éste sujeto, es la continua alusión a la suerte, misma que al parecer es una idea cómoda de volverlo inocente de la culpa de su deseo, y lleva a suponer que éste sujeto en la creencia de tal, lo único que esta haciendo es mantener su fracaso educativo, ya que atribuye la obtención de buenas o malas calificaciones a eventos fortuitos.

Asimismo, con este caso se ilustra de mejor forma que el fracaso escolar desde la perspectiva del sujeto no es vivida como tal, ya que para el sujeto la reprobación no representa una situación vergonzosa o preocupante, sino una ocasión de mejorar calificaciones, por las cuales, no se evidencia ninguna inquietud de su parte, ya que le da lo mismo sacar un seis o un siete siempre cuando pase las materias.

Con lo anterior se puede decir que al menos en los sujetos entrevistados *si hay una estrecha relación entre el fracaso y el ideal*, ya que en el caso de Gerardo es el deseo de superar al padre el que lo lleva a identificaciones al yo ideal, mismas que se realizan desde lo imaginario remitiéndonos a una cuestión sumamente narcisista que busca la perfección y la completud, ¿preguntándonos si en esa búsqueda se pierde algo que oriente el deseo?.

Respecto de Israel sólo puede decirse que es la ausencia de un ideal de éxito, la que posiblemente esté obstaculizando su deseo por tal, apareciendo así el fracaso, ya que éste alude que entre los valores de su familia no está presente tal ideal, y en cambio, hay una tendencia hacia lo que él llama el “desmadre” y la irresponsabilidad camino que, aunque, él reconoce perjudicarlo, ya que lleva cinco años en el bachillerato, parece tomar.

REFERENCIAS

1. Academia (1995) Diccionario de sinónimos y antónimos. México; Fernández editores.
2. Ageno, R. y Colussi, G. (1997) El sujeto del aprendizaje en la institución escolar. Argentina; Homosapiens.
3. Assoun, P (2001) El perjuicio y el ideal Buenos Aires; Nueva Visión
4. Avanzini, G. (1979) El Fracaso escolar. Barcelona; Herder
5. Baum, S (1998) "Algunas variables que intervienen en el éxito escolar de los alumnos de la carrera de médico cirujano" Tesis de Maestría en Psicología Clínica. México, UNAM, Facultad de Psicología
6. Bleger, J (1985) Temas de Psicología (entrevista y grupos). Buenos Aires: Ed Nueva Visión.
7. Bleichmar, S (1994) Aportes psicoanalíticos para la comprensión de la problemática cognitiva En: Schlemenson y col. Cuando el aprendizaje es un problema Buenos Aires; Colección aprendizaje y subjetividad
8. Castro, R (1996) En busca del significado: supuestos, alcances y limitaciones del análisis cualitativo. En: Para comprender la subjetividad. Szaez y Lerner (comp.); México, El Colegio de México pp. 57-85.
9. Chemama, R (1996) Diccionario actual de los significantes, conceptos y matemas del psicoanálisis; Buenos Aires, Amorrortú,.
10. Colín, A (1998) *La historia familiar, la subjetividad y la escuela* En Toledo, M; Sosa, E; Aguilar, Una mirada al aula desde el sujeto. (135-180) México: Paidós.
11. Colussi, G (1997) Algunas indicaciones acerca del sujeto del conocimiento en la filosofía y en la Psicología En: Ageno, R Colussi, G El sujeto del aprendizaje en la institución escolar . (9-47) Argentina : Homosapiens.

12. Cordié, A (1994) los retrasados no existen; Psicoanálisis de niños con fracaso escolar. Buenos Aires: Nueva Visión.
13. Díaz, F y Rojas, G (1997) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo; una interpretación constructivista (preedición) México; Mc Graw Hill.
14. Dolto, F (1986) La causa de los niños ;México, Paidós.
15. Dor, J (1994) introducción a la lectura de Lacan; España, Gedisa,
16. De Miguel (1988) Cómo evitar y remediar los fracasos escolares; Madrid, Ibérico Europea.
17. Fernández, M (1987) El Fracaso escolar y sus causas psicosociopedagógicas ;Madrid, Morata.
18. Ferreiro, E “trastornos de aprendizaje producidos por la escuela”; Boletín del centro de didáctica de la Universidad Iberoamericana México Vol 16, No 41, 1986. p. 26-40.
19. Follari, R (1997) psicoanálisis y sociedad; crítica del dispositivo pedagógico Buenos Aires: Lugar Editorial Ideas de instituto de estudios y acción social.
20. Freud (1905) La sexualidad infantil En Vol VII: Tres ensayos para una teoría sexual , Buenos Aires, Amorrortú.
21. Freud (1909) Análisis de la fobia de un niño de cinco años Vol X, Buenos Aires, Amorrortú.
22. Freud (1914) Sobre la psicología del Colegial En: Vol XIII Tótem y Tabú y otras obras (245-250) , Buenos Aires, Amorrortú.
23. Freud (1923) Dos artículos de enciclopedia (psicoanálisis y teoría de la libido iniciativa del analizado) En: Vol XVIII Más allá del principio del placer (p 247) Buenos Aires, Amorrortú.
24. Lacan, J (1988) ideal del Yo y Yo ideal En: El seminario Libro 1; Los escritos técnicos de Freud; 1953-1954 (p. 197-217) ;México, Paidós
25. Lurkat, L (1997) El fracaso y el desinterés escolar ;Barcelona, Gedisa.

26. Mannoni, M (1981) La primera entrevista con el psicoanalista ;Barcelona, Gedisa.
27. Mannoni, M (1994) La educación imposible. México: Siglo XXI.
28. Medina, A (1998) Autoestima y rendimiento académico de grado UNAM facultad de psicología Tesis de maestría en psicología educativa. México, UNAM, Facultad de Psicología.
29. Millot, C (1990) Freud antipedagogo México, Paidós.
30. Molina, S (1997) El fracaso en el aprendizaje escolar; Dificultades globales de tipo adaptativo Málaga, Aljibe.
31. Monedero, C(1984) Dificultades de aprendizaje escolar: Una perspectiva neuropsicológica Madrid, Pirámide.
32. Ovide, M (1997) Crisis en la psicología educacional; Homosapiens, Rosario.
33. Pallares, E (1990) El fracaso escolar ;Mensajero, Bilbao
34. Plon y Roudinesco (1998) Diccionario de psicoanálisis México, Paidós
35. Portellano (1989) Fracaso escolar: Diagnostico e intervención: Una perspectiva neuropsicológica , Madrid, Ciencias de la Educación Preescolar y Especial
36. Postic, M (1982) La relación educativa; Narcea, Madrid
37. 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
38. Saad, S (1999) *Una interrogación por el sujeto en el campo de las dificultades de aprendizaje* En: Jacobo, Z; Flores, A e Yrizar, H El sujeto y su odisea (97-113) Tlanepantla Edo de México: Fes Iztacala UNAM.
39. Saad , S y Magaril , G (2002) *El sujeto en los discursos de educación y salud* En: Aguado, I; Fernández, C y Tavera, M Subjetividad psicoanálisis y teoría social. (19-39) Tlanepantla Edo de México: Fes Iztacala UNAM.

40. Sevilla, M (2001) Los recorridos escolares en la intersección social y subjetiva En: Leserre, A; Ré, S; Glaze; A Temas cruciales; Fracaso escolar (17-31) Argentina: Fundación infancias.
41. Sanjurjo, L (1997) *Aportes de la psicología genética y el psicoanálisis a la pedagogía* En: Ageo, R Colussi, G El sujeto del aprendizaje en la institución escolar . (153-183) Argentina: Homosapiens.
42. Taylor y Bodgam (1986) introducción a los métodos cualitativos de investigación; Argentina, Paidós
43. Toledo, M (1988) Enseñanza: De la subjetividad a la invención En: Colín, M; Sosa, E; Aguilar, Una mirada al aula desde el sujeto. (13-63) México: Paidós.
44. Velasco, J. Y Pantoja, M (2002) El fracaso escolar y el devenir subjetivo reflexiones sobre un caso En: Ulloa, N; Meraz, S; Delfín, I; Chino, S; Ruiz, E (2002) Dificultades en la enseñanza de la ciencia.(116-133) Tlalnepantla Edo de México: Fes iztacala UNAM.