



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Facultad de Educación

**Vicisitudes que enfrentan los niños cuando no aceptan el llamado de la
exigencia académica en el aula de clase**

**Trabajo para optar al título de Magíster en Educación, énfasis Sujeto y
Comunidad**

LUZ DARY SANTA BAENA

Asesora

Marina Quintero Quintero

Magíster en educación

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
EDUCACIÓN AVANZADA**

**MEDELLÍN
Agosto 2015**



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Nota de Aceptación

Firma del Jurado

Firma del Jurado

MEDELLÍN, Agosto de 2015

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

DEDICATORIA

A mi esposo, por permanecer a mi lado, por comprender mis ausencias, mis silencios; por ser la voz, denuedo en los momentos de flaqueza.

A mis hijos, porque son sentido para mi vida, fuente de inspiración.

A mi familia, por sus palabras de aliento, por su confianza.

A los maestros del mundo, por su abnegada labor.

RECONOCIMIENTOS

A la Universidad de Antioquia, por acogerme de nuevo en su recinto y brindarme la oportunidad de alcanzar nuevas metas profesionales.

A los maestros de la línea Sujeto y Comunidad, en especial al profesor Marlon Cortés y a la profesora Marina Quintero, quienes con su deseo me lanzaron a la construcción de este sueño.

A mi Asesora Marina Quintero, por su entrega desmedida, su voto de confianza, sus palabras alentadoras, su capacidad de escucha, ejemplo vivo de lo que es ser maestra. Porque con su mano solidaria me brindó la fortaleza y la seguridad, que convirtió la desazón de las búsquedas, en tiempo de esperanza.

A mis compañeros de maestría, por su tenacidad y perseverancia. De manera especial a la compañera Astrid Quintero, sentí su presencia amiga de principio a fin, su generosidad, su disponibilidad y su espíritu de ayuda, son virtudes imposibles de olvidar.



TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
1. CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO	5
1.1. Planteamiento del problema	5
1.2. Objetivos	9
1.2.1. General	9
1.2.2. Específicos	9
2. CAPÍTULO II: ANTECEDENTES	10
2.1. Investigaciones sobre dificultades frente al saber académico y psicoanálisis	10
2.1.1. Investigaciones a nivel internacional	10
2.1.2. Investigaciones a nivel nacional	17
2.1.3. Investigaciones a nivel local	18
2.2. Producción escrita sobre el objeto de estudio	19
2.2.1. Factores que desimplican al sujeto niño	19
2.2.1.1. Reflexiones sobre los factores que desimplican al sujeto niño	25
2.2.2. Factores que implican al sujeto niño: El deseo de saber y los impedimentos psíquicos	25
2.2.2.1. Reflexiones sobre la implicación del sujeto niño al saber académico	32
2.2.3. Dificultades frente al saber académico desde las estructuras clínicas	32
2.2.3.1. Reflexiones sobre la determinación de las estructuras clínicas en el saber académico	33
3. CAPÍTULO III: MARCO TEÓRICO	36
3.1. Niño, cultura y familia	36
3.2. Niño y responsabilidad	49
3.3. Niño y deseo	55
3.4. Deseo y relación estudiante – maestro	59
3.4.1. Transferencia estudiante – maestro	60
3.4.2. El maestro como representante de la ley	62
3.5. Exigencia académica	64
4. CAPÍTULO IV: LA METODOLOGÍA	71
4.1. Diseño metodológico	71
4.2. Tipo etnográfico	73
4.3. Contexto y participantes	74



4.4. Técnicas de recolección de datos	75
4.4.1. La observación	75
4.4.2. El diario de Campo	76
4.4.3. Documentos	76
4.5. Estrategias de análisis y verificación de los datos	79
5. CAPÍTULO V: HALLAZGOS	82
5.1. Influencia de la pareja parental en el despliegue académico del niño en el aula de clase	87
5.1.1. Mi mamá llega tarde y me hace la tarea	90
5.1.2. ¡Mi mamá es adivina!	94
5.1.3. Mi mamá no me puede pegar y mi papá cuando llega del trabajo, se pone a jugar conmigo y ya	105
5.1.4. Cuando sea grande aprendo, todavía estoy chiquita.	110
5.2. Estados afectivos que interfieren en el vínculo con la realidad y por tanto en el cumplimiento de la exigencia académica	126
5.2.1. Ya son muchos años en primero y nada... ¡desde que mi papá está en la cárcel, yo no aprendo!	127
5.2.2. Había una vez una niña que fue a la escuela y fue al salón y todos se le rieron y se sintió triste	133
5.3. Dificultad para establecer lazo al saber escolar, en razón de una falta de relación afectiva con la maestra y/o una aparente debilidad del superyó	142
5.3.1. Ellos se concentran, ellos ya están enseñados a que yo no hago nada	144
5.3.2. Ellos se quedaron en el salón con la nueva Niña Grande y vivieron felices para siempre	155
6. CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	163
6.1. Conclusiones	163
6.2. Recomendaciones	166
7. REFERENCIAS	168



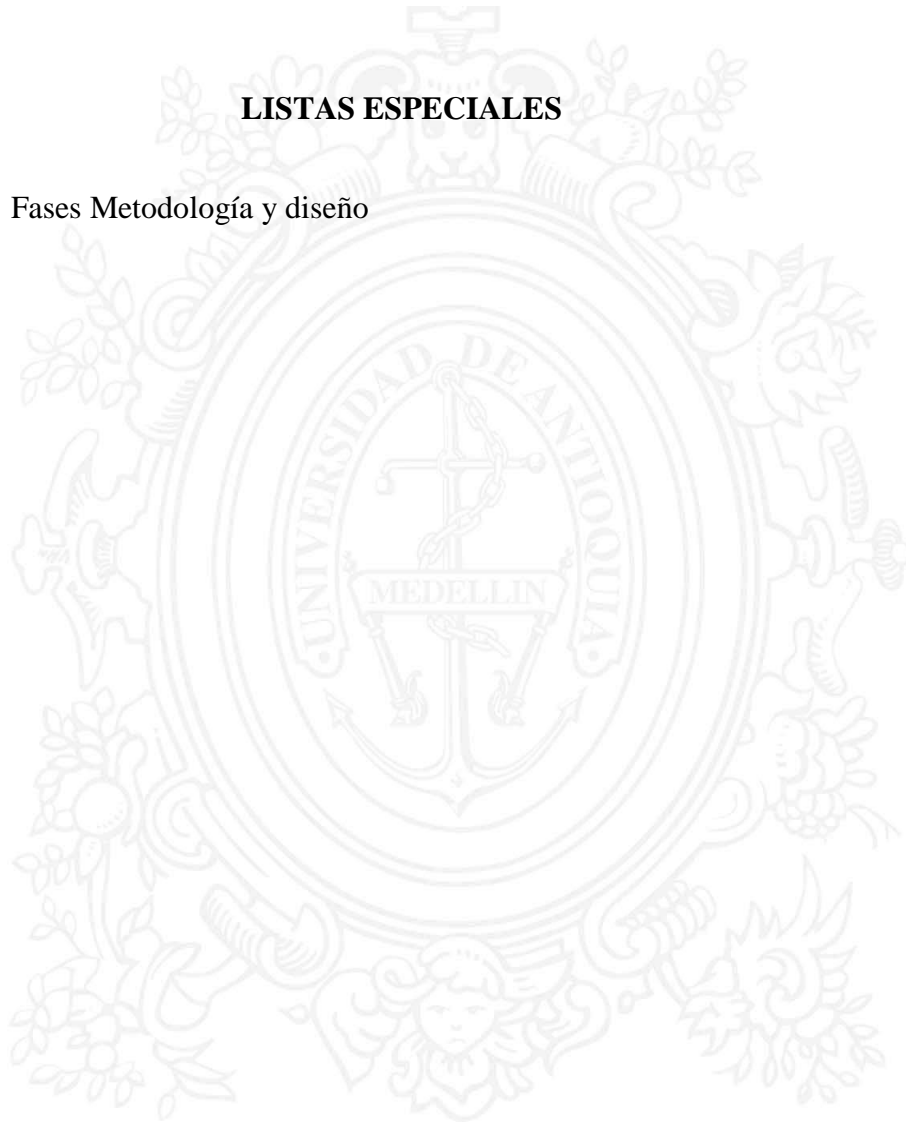
UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

LISTAS ESPECIALES

Tabla n° 1 Fases Metodología y diseño

81



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo responde a la maestría en educación, línea: Sujeto y Comunidad, mediante la cual se plantea el fortalecimiento del espíritu ético y crítico de los maestros con el fin de hacer lectura del contexto en el cual se encuentran inmersos y de esta manera ofrecer o proponer creativa y responsablemente, espacios para interrogar y reflexionar sobre las implicaciones y los efectos que se derivan en el acto educativo, entendido este como “... el trámite constante del deseo de saber, es decir, en la pregunta, en la lectura de sí mismo y de los demás, en el asombro, en la reflexión, en la palabra, en la escucha..., (Quintero, s.f., p. 2).

Esta investigación denominada “Vicisitudes que enfrentan los niños cuando no aceptan el llamado de la exigencia académica en el aula de clase” surge a partir de la necesidad de comprender lo que sucede al interior del aula con las exigencias académicas y la responsabilidad de los estudiantes. Durante los años que llevo ejerciendo mi profesión he evidenciado como los niños encuentran difícil atender a las exigencias que se derivan de los procesos de enseñanza y aprendizaje; asunto que sin ser obstáculo para el grupo en general, se convierte en contratiempo para algunos de los niños.

En el presente trabajo de investigación reviso las vicisitudes de algunos niños frente a esta dificultad, y las actitudes de los otros actores —padres, compañeros, maestra— ante las decisiones de ellos en hacerse responsables de sus actos.

Son muchas las respuestas que se tejen en torno a esta problemática, sin embargo puede decirse que a pesar de que el pequeño es el directo actor o responsable, las respuestas ante tal cuestión se indaga desde la lógica del adulto o especialista en la materia (psicólogo, reeducador, aula de apoyo), derivándose de esto su invisibilización, es decir, la palabra del

niño queda velada , lo que en últimas es “ ... no reconocerle su estatuto de sujeto, es llevarlo al abismo de la objetivación” (Ramírez, 2012, p. 27).

El estudiante, es entonces el centro del trabajo, sus palabras, sus actos, sus silencios, la relación con los otros y con la maestra son tenidos en cuenta; de ahí que la observación y la escucha sean aspectos claves. Como maestra investigadora cuento con la capacidad de asombro y deseo de saber lo que sucede en el aula de clase: por ello la palabra, las acciones, lo dicho y lo no dicho... anuncian algo referente a la búsqueda. El diálogo provocado entre el trabajo de campo, la producción teórica de algunos autores, el análisis y la posterior interpretación que se da en dichos encuentros, hacen realidad el ejercicio de la escritura.

De esta manera, el trabajo se organiza en cinco capítulos. En el primer capítulo se puede leer las razones por las cuales se hace necesario el estudio de la problemática en cuestión. Se incluye en este apartado la pregunta de investigación y los objetivos que marcan el itinerario de la pesquisa. En el segundo capítulo, se presenta los antecedentes, apartado que brinda al lector un panorama general referente a trabajos investigativos y diversa producción escrita tanto internacional como nacional y local. El tercer capítulo da cuenta del marco teórico, en el que se abordan diversos temas vinculados a la pregunta de investigación. Entre ellos: *Niño, cultura y familia*, presenta un breve panorama sobre las diferentes concepciones que parten de miradas tradicionales hasta arribar a la concepción psicoanalítica que lo sitúa como sujeto inmerso en la familia y en la cultura. El siguiente tema *Niño y responsabilidad*, mira las acepciones del vocablo responsabilidad aunadas al niño y se desarrolla algunos aportes de la teoría psicoanalítica sobre el tema en cuestión.

En este mismo capítulo se responden interrogantes como ¿Cuándo un niño se torna responsable? ¿Qué proceso psíquico ocurre para que el niño responda por sus actos? Finalmente, la responsabilidad queda vinculada al inconsciente, al deseo de saber y al Nombre del Padre. También se revisan temáticas como el *Niño y deseo*, se hace hincapié

en la primera experiencia de satisfacción, como experiencia que busca repetirse que al no satisfacerse deja en el ser hablante una huella perpetua, dinamizada por la pérdida, condición del deseo. De igual manera, se estudia sobre el *Deseo y relación estudiante - maestro*, se aborda la *transferencia*, como concepto fundamental que permite comprender que la dinámica del acto educativo, es subjetiva y evidencia la existencia del inconsciente. *El maestro como representante de la ley*, otro tema tratado, posiciona al maestro frente a la ley: autoridad, autoritarismo, permisividad. El último tema tiene que ver con la *Exigencia académica*, trata diferentes concepciones en torno a la exigencia académica y posturas de algunos autores.

El cuarto capítulo hace referencia al diseño metodológico. En este apartado se sustenta el asiento metodológico, el cual retoma los postulados de la investigación cualitativa de corte etnográfico. Para recabar la información se hace uso de técnicas e instrumentos de recolección, registro y análisis de los datos propios de este tipo de investigación, tales como la observación y el análisis de documentos, consignados en el diario de campo. Asimismo, el análisis y verificación de los datos, se utiliza el método para la lectura en tres tiempos: lectura intratextual, lectura intertextual y lectura extratextual, en los cuales se vinculó el acto de leer y la investigación; para abordar el proceso de interpretación, se recurrió a los tres tiempos mencionados por Lacan: instante de ver, tiempo para comprender y momento para concluir.

En el quinto capítulo se exponen los resultados de la investigación. El trabajo se concreta a partir de tres grandes categorías. La primera hace referencia a la *Influencia de la pareja parental en el despliegue académico del niño en el aula de clase*, se desprenden de ella cuatro subcategorías a saber: (i) *Mi mamá llega tarde y me hace la tarea*; (ii) *¡Mi mamá es adivina!*; (iii) *Mi mamá no me puede pegar y mi papá cuando llega del trabajo, se pone es a jugar conmigo y ya*; y (iv) *Cuando sea grande aprendo, todavía estoy chiquita*. Una tendencia une las subcategorías, *Los niños no se asumen responsables*.

La segunda se denomina *Estados afectivos que interfieren en el vínculo con la realidad y por tanto en el cumplimiento de la exigencia académica*, de la cual emergieron dos subcategorías: (i)*Ya son muchos años en primero y nada... ¡desde que mi papá está en la cárcel, yo no aprendo!* y (ii)*Había una vez una niña que fue a la escuela y fue al salón y todos se le rieron y se sintió triste*. Ambas subcategorías presentaron como tendencia, *Una realidad inmodificable se interpone para cumplir con la exigencia académica*.

La tercera y última categoría *Dificultad para establecer lazo al saber escolar, en razón de una falta de relación afectiva con la maestra y/o una aparente debilidad del superyó*, presento así mismo dos subcategorías: (i)*Ellos se concentran, ellos ya están enseñados a que yo no hago nada* y (ii)*Ellos se quedaron en el salón con la nueva Niña Grande y vivieron felices para siempre*.

Como acápite final se presenta un compendio de conclusiones y recomendaciones, con las que se puntualizan aspectos relevantes de lo hallado.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

1. CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

El gran interés de la pedagogía por el psicoanálisis, descansa en una tesis que se ha vuelto evidente. Sólo puede ser educador quien es capaz de comprenderse por empatía con el alma infantil...

Freud, (1913, p. 250)

1.1. Planteamiento del problema

Desde hace ya varios años se viene hablando de estudiantes desinteresados, desmotivados y apáticos que no responden a las exigencias académicas. Ellos se manifiestan a través de actos “irresponsables” como incumplimiento de tareas, falta de preparación para realizar los exámenes, desgano por aprender algunos temas, ausencia, desertión y pérdidas académicas. Sáenz Obregón del periódico Colombiano EL ESPECTADOR en una de sus columnas expresa que:

En diversas encuestas se ha evidenciado que son muchos los estudiantes que dicen que no les gusta el colegio y que no le encuentran sentido a lo que aprenden allí, ya sea en cuanto a sus intereses o deseos personales, o en relación con la vida productiva y por fuera de la escuela. Es más, a medida que avanzan en su escolarización, disminuyen su motivación y expectativas educativas. Un alto número de estudiantes considera que aprenden más en otros escenarios (con sus pares, en la calle, en internet, en los medios de comunicación) sobre algunas dimensiones de la vida que consideran de especial importancia (2011, párr. 2).

Muñoz y Duarte (2007) plantean que el interés y desinterés son categorías que hoy se presentan dentro de las escuelas y que se han convertido en el cotidiano en ellas. En la actualidad, estos calificativos circulan con relativa frecuencia en tanto hay una apatía cada vez más marcada de los escolares frente a las propuestas de enseñanza y se trasladan a ellos nominándolos como indiferentes y desinteresados y en algunos casos diagnosticándolos con enfermedades y su consecuente medicalización. Según los autores se trata de una presencia paradójica que vincula una variedad de factores ligados con los contenidos de las asignaturas, el docente y las singularidades de los estudiantes.

Como maestra de escuela primaria he percibido estas situaciones en mi quehacer cotidiano. En cada grupo con los que he trabajado encuentro estudiantes que no cumplen las obligaciones y se muestran poco interesados por el saber académico. De igual manera, he notado que también padres de familia y colegas dan cuenta de situaciones similares que para ellos también resulta preocupante.

En el escenario escolar a los niños les agradan las actividades lúdicas y el intercambio con los pares, pero frente a las exigencias académicas muestran apatía, algunas veces desinterés y otras, aburrimiento. En efecto, observo dejadez, indolencia, falta de energía, desapego o desprendimiento de todo beneficio personal, cansancio o fastidio por las exigencias académicas de la escuela.

En mi práctica profesional he buscado soluciones para contrarrestar dicha dificultad. Por un lado, he solicitado ayuda a los padres de familia poniéndolos al tanto de lo que sucede en el aula, aunado a esto les sugiero estrategias para trabajar en casa y también, desarrollo actividades extra para realizar en el aula de clase. No obstante, estas ayudas son paliativas pues prontamente los niños retornan a las mismas actitudes, y la situación de clase tal como se ha planteado, permanece. Esto trae consecuencias para los estudiantes: unos generan indisciplina en el aula, esto es, alteran con actitudes ociosas, irreverentes e irrespetuosas el

desarrollo de las actividades; otros, pierden asignaturas y hasta el año escolar, también se ausentan reiteradamente y algunas veces desertan de manera definitiva.

El gobierno nacional desde décadas pasadas alerta sobre esta situación:

... muchos alumnos piensan que lo que aprenden en las aulas no es útil para sus vidas. “El hecho de que la gente vea que hay alternativas más rentables que la educación, es preocupante —dice la ministra Cecilia María Vélez—. La deserción es un gran problema que combina muchos factores y al que hay que ponerle toda la atención”. Cada año, cerca de 450.000 menores dejan el cuaderno y el lápiz para dedicarse a otras labores (Redacción nacional, Revista Cambio, 2009, párr. 4).

Se han ofertado soluciones y estrategias desde el gobierno mismo a tal punto que se ha pensado en utilizar la Fuerza Pública para que los niños asistan a la escuela. No obstante, los expertos concuerdan en que lo que se debe privilegiar en educación es un mayor presupuesto económico “Según la Contraloría, el gasto público en educación básica como porcentaje del PIB decreció del 3,3 por ciento en 2000, a 3 por ciento hoy, y en educación superior ha venido cayendo en forma constante, de 0,52 por ciento en 2000, a 0,35 por ciento hoy” (Redacción nacional, Revista Cambio, 2009, párr. 9).

En 2006 la ministra de educación de la época, manifiesta que es menester incentivar a padres de familia, pues detrás de la deserción están ellos, quienes se muestran apáticos en el momento de enviar sus hijos a la escuela. Según ella: “Queremos garantizar que ningún niño se quede sin educación y quisiéramos que los padres, en los que a veces detectamos desidia, colaboren y manden a sus hijos a la escuela...” (Redacción nacional, Revista Cambio, 2009, párr. 9).

En los últimos años el gobierno nacional a través del Ministerio de Educación ha implementado diferentes políticas y programas en pos del mejoramiento de la calidad de la educación. Por ejemplo, programas como Familias en Acción, Grado Cero, y Todos a Aprender, son algunos proyectos que se han venido efectuando para mejorar el trabajo ya sea en casa con los padres de familia y sus hijos y con la reestructuración de la didáctica en el aula de clase. No obstante, y pese a lo anterior, los resultados no son los esperados, los niños siguen presentando las mismas dificultades frente al saber académico.

Lo que se puede observar a lo largo de las últimas décadas es que el problema de la apatía y desinterés por los asuntos académicos se ha enfrentado sin mayores efectos positivos; se han implementado estrategias y programas que van en dirección diferente a la pregunta por lo que sucede con el estudiante y específicamente entre lo que sucede con el niño y la exigencia académica.

Resulta evidente que la pregunta por la subjetividad ha quedado diluida en el abanico de propuestas; el sujeto niño ha quedado borrado, se le ha desimplicado, no se le reconoce responsable. Es por esto que en la presente investigación se hace relevante escuchar su voz, expresión de su singularidad, para generar de esta manera comprensiones, más allá de las descripciones, que ven la dificultad por fuera del sujeto mismo.

Si logramos comprender que el paso del niño por la escuela debe implicarlo como sujeto de deseo, como sujeto responsable y como sujeto creador, el ejercicio del maestro y la escuela transitarían por senderos más éticos, en tanto todos seríamos responsables de lo que allí sucede. Es por esto y con el fin de profundizar al respecto, que se pretende responder al siguiente cuestionamiento:

¿Qué le pasa al sujeto niño de primero de primaria de una institución pública del municipio de Medellín cuando no acepta el llamado a la exigencia académica en el aula de clase?

1.2. OBJETIVOS

1.2.1. General

Analizar las vicisitudes que enfrentan los niños, de primero de primaria de una institución pública del municipio de Medellín, cuando no aceptan el llamado de la exigencia académica en el aula de clase.

1.2.2. Específicos

- Identificar en la cotidianidad del aula de clase, las vicisitudes que enfrentan los niños de primero de primaria de una institución pública del municipio de Medellín, cuando no aceptan el llamado a la exigencia académica.
- Describir las contingencias que los niños de primero de primaria de una institución pública del municipio de Medellín interponen al saber académico, cuando no aceptan el llamado a la exigencia.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

2. CAPÍTULO I ANTECEDENTES

2.1. Investigaciones sobre dificultades frente al saber académico y psicoanálisis

El presente apartado tiene como objetivo proporcionar una visión general de los diversos trabajos investigativos existentes en la producción escrita, relacionados con el objeto de estudio. Se revisan algunas investigaciones internacionales, nacionales y locales que vinculan el saber académico con el psicoanálisis en relación con las dificultades que enfrentan los niños en el aula de clase y posteriormente se examina la producción escrita sobre dicho objeto de estudio.

Es de anotar que en la exploración bibliográfica se tuvo presente el vínculo niño, psicoanálisis y escuela; descriptores que reducen o dejan de lado todo aquello que tenga que ver con el tratamiento terapéutico dentro de las instituciones escolares, la educación sexual en los niños, manifestaciones agresivas o Bullying, la atención a niños que perturben el orden escolar, entre otros.

2.1.1. Investigaciones a nivel internacional

A nivel internacional se reportan algunas investigaciones que logran afinidad con el trabajo investigativo. Se destaca el trabajo de Serpa, (2013), quien realiza una investigación titulada: *“Cómo se abordan los problemas de aprendizaje desde el concepto de síntoma en psicoanálisis”*. Adscrita a la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil (Ecuador); la autora a través de esta investigación busca cómo el psicoanálisis aporta a la comprensión de diferentes problemas de aprendizaje comunes en el campo de la educación, y además,

propone formas de intervención específica para resolverlos. Considera la investigadora, que los problemas de aprendizaje son síntomas que llevan un mensaje cifrado para los padres. Asegura que estos deben ser develados en vez de acallarlos — mediante el uso de tranquilizantes, terapias cognitivas, profesores particulares, o castigos de cualquier índole— y propone para ello la terapia psicoanalítica donde se descubra las motivaciones inconscientes que los hacen padecer.

Algunas de las conclusiones expuestas en su trabajo son:

- Para el Psicoanálisis los problemas de aprendizaje constituyen un síntoma.
- La inhibición del deseo del saber es un padecimiento que se manifiesta como rechazo a las ofertas de saber, constituyéndose así, en síntoma, esto implica que algo del saber no sabido del inconsciente, está operando en la niñez. Ese retorno sintomático se manifiesta a través de la inquietud, impulsividad, problemas de conducta y de aprendizaje, caracterizándose por una anorexia intelectual que impide el aprendizaje.
- Para que el deseo de saber surja es necesario que se desarme la omnipotencia materna, que es el Otro primordial y así comprometa tanto la madre como al niño en búsqueda de otros caminos para la satisfacción pulsional y en el proceso del Complejo de Edipo (Serpa, 2013).

La autora afirma que las capacidades intelectuales de los niños se encuentran inhibidas, debido al inadecuado acompañamiento de los padres y al proceso educativo en general. Además, evidencia una demanda de éxito, tanto de la pareja parental como de los profesores, que ocasionan inhibición del deseo de saber y llevan al niño al fracaso escolar. Concluye, que la familia ejerce una gran influencia en las dificultades escolares del niño y que éste se puede convertir en síntoma de la pareja parental.

Cedeño (2012), realiza una investigación que tiene por nombre *“La Posición subjetiva del niño en la familia: sus posibles desencuentros con el deseo de aprender. Análisis de casos en una Institución Educativa en Guayaquil”*, adscrita a la universidad Católica de Santiago de Guayaquil (Ecuador).

En esta investigación la autora deja en claro que el niño es determinado por la familia, en la medida que las funciones parentales lo constituyen como sujeto, especialmente la intervención de la función paterna. De igual manera, aduce que se le debe nominar como sujeto por cuanto se articula con el deseo y con la falta estructural. Este niño sujeto ingresa a la escuela, donde se pretende formar académica y socialmente, este espacio puede ser un lugar de desencuentros con el saber y con el deseo, donde puede tener tropiezos frente al imperativo escolar, que aplasta el deseo en la demanda de homogenizar, de igualar, dejando de lado sus particularidades.

Las preguntas que orientaron la presente investigación fueron ¿Cómo se constituye un niño como sujeto? ¿Qué transmite la familia en el niño? ¿Cómo responde el niño frente a los ideales de la educación? ¿Puede el niño aprender si el deseo es exigido? ¿Cuál es la vía por la cual el niño desee saber? Es una investigación realizada bajo el enfoque cualitativo, utilizando como técnica para el análisis e interpretación de los datos la metodología Estudio de Casos. Para este estudio, el investigador llevó a cabo entrevistas clínicas con padres, docentes y tres niños entre 5 y 6 años de primero y segundo grado de educación básica primaria, estructurando en casos los datos recopilados (Cedeño, 2012).

Cedeño (2012), plantea conceptos en relación al niño con su entorno, la familia y escuela. Da cuenta de la constitución del sujeto, para la cual es indispensable la inscripción del significante del Nombre del Padre, pues es el que instauro el deseo; y determina la posición subjetiva, esto es, el modo de relación con el Otro.

Sobre la familia, la autora asegura que ésta, realiza una inscripción en la cultura, en el deseo y en el goce en el niño. Lo esencial de la estructura familiar es el lenguaje, inserta al niño en lo simbólico lo cual lo convierte en un sujeto alienado del lenguaje. El padre tiene un lugar central en la familia, la significación Nombre del Padre nombra y registra al niño en el grupo familiar.

Con relación a la escuela, Cedeño (2012), plantea que su función, es civilizadora: consiste en educar al niño para la sociedad. En algunas ocasiones la demanda educativa es tan exigente en cuanto al saber y a las normas, que puede aplastar el deseo del niño. Este Otro escuela que contribuye a fortalecer los ideales del niño sujeto, ha de dar espacio para el deseo y respeto a las modalidades de goce, y no borrarlas. La posición del maestro y la posición del niño en la escuela son fundamentales dentro del proceso educativo.

La investigadora, respecto a la escuela argumenta que el discurso educativo en ocasiones es rígido y obliga al niño a la represión de sus pulsiones, obtura el vacío con la demanda de sus exigencias de éxito. Además la transmisión de saber puede ser obstruida, si el docente se ubica con un saber absoluto y no permite que encarne el deseo por el saber. Afirma, que el vínculo educativo es posible si hay amor de transferencia, donde el educando acepta la oferta educativa que su maestro le brinda por estar en el lugar de supuesto saber y de deseo (Cedeño, 2012).

Concluye en su trabajo que el niño no nace solo, nace en la familia y se constituirá por las funciones parentales: la familia transmite ideales y deseos. No se trata, necesariamente, de que el niño satisfaga a los padres, sino de transmitir el deseo, que el niño toma como referencia para constituir su propio deseo. Afirma además, que mediante los casos clínicos analizados se logró puntualizar la teoría psicoanalítica que sostiene la constitución del niño como sujeto; el niño como representante de la verdad de la pareja parental, siendo el niño como síntoma de la pareja. Además, muestra la particularidad en sus desencuentros con el deseo de aprender, por el imperativo educativo y la posición que se ubica el niño por la familia, es decir, por sus padres.

Agrega que el niño como síntoma de lo que pasa en la pareja tiene dos posibilidades: puede representar la verdad de los padres a través de sus síntoma o el lugar de objeto, en el que el niño sutura la falta del deseo de la madre, siendo esta la que posibilita que el niño quede atrapado en el goce materno; sin participación de un tercer término, el Padre, que puede ejercer la función de corte, dándose como respuesta una psicosis. Ahora bien, cuando el niño representa la verdad de la pareja parental, responde a una neurosis, donde las funciones de los padres fueron constituyentes de la subjetividad. Estas funciones, primordialmente la intervención del Nombre del Padre inscribe el significante y constituye al sujeto, introduciendo al niño en lo social y por ende en lo escolar (Cedeño, 2012).

Respecto a la escuela, la autora concluye que el desencuentro es con el saber; el saber que el discurso educativo transmite para todos, apunta a la homogenización, a la igualdad. Frente al imperativo de la escuela, el niño puede responder con la “anorexia mental”, rechazo a querer saber.

Igualmente, Cedeño (2012), resalta que la transferencia es la vía que conduce al deseo, no con la imposición u obturando con el saber, es suponerle un saber a su maestro y ubicarlo con ese saber que el niño no tiene y que puede alcanzar.

Las investigaciones de las autoras Serpa (2013) y Cedeño (2012), coinciden en afirmar que el niño es síntoma de la pareja parental y afirman que por medio de la teoría psicoanalítica se le brinda la posibilidad de un lugar al niño sujeto, para que responda a lo que falla, muestre este malestar de lo familiar en la escuela. Ambas autoras realizaron entrevistas a padres, maestros y niños.

Mix y Lara (2009) realizan una investigación científica, exploratoria, de tipo documental destinada a conocer los “*Mecanismos subjetivos que inciden en la inhibición del deseo de saber en niños con dificultades en el aprendizaje*”. Para tal propósito los investigadores

seleccionaron un compendio de material bibliográfico desde una perspectiva Lacaniana. Hacen hincapié en los conceptos relacionados con la demanda parental, la inhibición del deseo de saber y las dificultades en el aprendizaje y describen los mecanismos subjetivos que sostienen la inhibición del deseo de saber en el niño.

En las conclusiones aportadas en el estudio se puede leer lo siguiente:

Desde la perspectiva Lacaniana respecto a la constitución del sujeto dividido, se sitúan las dificultades escolares como un síntoma que se localiza más allá del niño. Este síntoma es producto de la articulación de los distintos modos de deseo y goce de los integrantes del grupo familiar, entendiéndolas como una inhibición resultante de la unión entre el deseo del niño y el de sus padres (Mix y Lara, 2009).

Los autores confirmaron que la incidencia de la demanda de los padres sobre el hijo opera obturando su deseo; es por esto que el niño responde, precisamente no respondiendo a la demanda parental que le exige adquirir los conocimientos esperados para su edad. El niño no aprende en un intento por mantener su deseo.

Finalmente, Mix y Lara (2009), afirman que en las estructuras neuróticas, la inhibición del deseo de saber es la expresión de un síntoma, en tanto el rechazo al saber es establecido inconscientemente por el niño como una manera de salvaguardar su propio deseo. Es decir, corresponde a una oposición a la demanda que obtura, una puesta en juego de la separación del Otro demandante.

Ruiz (2002), en la universidad Autónoma de Nuevo León México, investiga con el psicoanálisis los “*Desórdenes escolares y trastornos emocionales; una visión psicoanalítica*”. Es esta una investigación de corte cualitativo, utilizando el estudio de caso, a través de la técnica de análisis de contenido. Su objetivo básico: analizar la

influencia de los trastornos emocionales en la etiología de los desórdenes. La perspectiva epistemológica con la que se abordó fue la fenomenología hermenéutica.

Recolecta la información a través de 86 casos correspondiente a los expedientes encontrados de la población atendida durante el ciclo escolar 2001-2002. Estos casos corresponden a alumnos de escuela primaria regular remitidos por dificultades escolares. Los documentos analizados fueron: reportes del maestro, entrevistas a padres y a niños (Ruiz, 2002).

Algunas de las conclusiones son:

Cada época ha generado diferentes formas de malestar. El tipo de síntomas que manifiestan el fracaso escolar, en cada uno es preciso interpretarlos en un espacio social y cultural determinado. La escuela, en lugar de constituir un espacio lúdico de acceso al mundo social en el que el niño en su interacción con sus pares puede subjetivarse en la espontaneidad de su hacer. Se convierte, al contrario, en un espacio generador de neurosis. Esto debido a que la escuela homogeniza, promueve el aprendizaje por memorización y la valoración del desempeño del alumno depende de la subjetividad del maestro (Ruiz, 2002).

El niño que no se ajusta a la demanda de homogenización, es remitido a atención especializada. De esta manera, el sistema escolar se excluye de esa “falla”. Cuando aparece el fracaso escolar, surge como entidad externa al aula y las causas y su posible solución parecen ser ajenos a la educación.

El maestro es quien detecta y habla sobre el fracaso escolar. Este síntoma, se genera en el mismo espacio en que el niño en tanto humano, ser del lenguaje se constituye como sujeto. El maestro es uno de esos otros que como partícipe de la constitución subjetiva y en relación con el niño, pone en juego su subjetividad, su deseo de enseñar. Así, el síntoma

que manifiesta el niño, no es ajeno a él, en tanto que ambos están insertos en una cultura y cumplen un papel social en la institución escolar (Ruiz, 2002).

2.1.2. Investigaciones a nivel nacional

El trabajo realizado por Aguirre (2011), titulado “*Más allá del fracaso escolar*”, adscrito a la Universidad San Buenaventura de Cali, se propone indagar desde la perspectiva psicoanalítica por aquello que está en juego en el sujeto que se ubica en el lugar del fracaso escolar, por ello invita a pensar el “fracaso escolar” como un lugar a ser ocupado y no como algo de lo cual se padece.

Las preguntas orientadoras fueron: ¿Cómo se puede apostar en el ámbito educativo por hacer surgir sujeto? ¿Qué nos señala ese niño *ubicándose* en el lugar del fracaso escolar? ¿Quién es el sujeto del aprendizaje? ¿Cómo ese sujeto construye su deseo? ¿Qué entendemos por fracaso escolar? y ¿Qué puede revelar el fracaso escolar en el sujeto? Aguirre (2011), manifiesta que el deseo es fundamental para que el sujeto ingrese en la relación con el saber. El deseo de saber y aprender está mediatizado por las relaciones del sujeto con el Otro, es el Otro materno quien acompaña a significar ese mundo que empieza a descubrir el niño. Es a partir del Otro que se empieza a construir y a darse un lugar; pero también es fundamental que pueda tomar distancia de ese Otro para que pueda devenir como sujeto.

La autora refiere la Metáfora Paterna como un concepto que introduce Lacan en sus primeros años de enseñanza, donde propone una concepción para dar cuenta de la función del complejo de Edipo y su finalización, descrita por Freud como complejo de castración, para explicar cómo el padre se convierte en portador de la ley y cómo es la madre quien viabiliza la constitución de la metáfora paterna, propiciando la entrada a la palabra del padre. Gracias a esta metáfora el padre prohíbe el incesto, posibilita el ingreso del niño al orden de la cultura y finalmente, se instala en el orden simbólico

El concepto Fracaso Escolar es significado por Aguirre (2011), como aquella categoría que se le otorga a quienes no logran entrar en el proceso de aprendizaje en el contexto de un sistema educativo establecido, asociándolo a dificultades de aprendizaje o de atención. Agrega que, el fracaso escolar devela el malestar de ese niño que hace síntoma. Concluye que, el aprendizaje escolar, no está separado del orden afectivo, de lo pulsional, de lo más íntimo que estructura al sujeto. Por tanto cuando el niño se ubica en el lugar de la dificultad, devela algo que va más allá del fracaso escolar para orientarnos a un lugar fundante en la constitución del sujeto.

En las reflexiones dadas, Aguirre (2011), enuncia que la construcción del *deseo* del niño se constituye en fundamento de su aprendizaje. “Desear aprender”, nadie puede desear por él, así exista sobre sí la demanda imperativa de padres, maestros y sociedad. Agrega que se debe pensar entonces en cómo el sujeto construye su propio deseo, nos sitúa en el encuentro de cada historia particular, que comienza cuando el sujeto llega al mundo y es nombrado por otros que lo hacen preexistir en el lenguaje y entrar en el mundo simbólico.

2.1.3. Investigaciones a nivel local

Betancur (2013), realiza un trabajo denominado “*Adolescentes y saber: posiciones subjetivas, modalidades de vínculo y destinos posibles*”, efectuado en el marco de la Maestría en Investigación Psicoanalítica culminada en 2013 de la Universidad de Antioquia. Las preguntas que guían esta investigación se concretaron en las siguientes: ¿A qué responde la relación que un adolescente establece con el conocimiento escolar? ¿Cuáles son las condiciones psíquicas que permiten que un adolescente construya o no un vínculo libidinal con el conocimiento? ¿De qué modo se posiciona un sujeto adolescente frente al saber en relación con sus inquietudes vitales?

Una de las intenciones del trabajo investigativo se centra en comprender las relaciones de los adolescentes con el conocimiento escolar en sus vínculos con el saber inconsciente.

Así, la concepción de saber implícita en el trabajo se inscribe en un sentido amplio, que permitiera comprender el conocimiento escolar pero no agotado en él mismo. En este sentido se enfoca el estudio en ir más allá de la enciclopedia y la erudición, de la acumulación de conceptos, pues el saber lo vinculó la autora con los modos cómo se posiciona un sujeto ante su vida y ante la realidad.

La técnica utilizada para desarrollar la investigación se basa en entrevistas a ocho adolescentes, quienes se convocan teniendo como referencia diversos vínculos en la relación con el saber escolar. Entre los hallazgos y conclusiones producidos se destaca: La figura del Otro en los destinos que tiene el conocimiento en un adolescente es primordial para entender las diferentes posiciones subjetivas de estos sujetos. “Así, ante la pregunta ¿qué lugar ocupo en el deseo del Otro?, en relación con el conocimiento escolar un adolescente puede responder con el Ideal del yo, I(A); con el fantasma, (S \diamond a); con el síntoma, s(A); o con el significante del Otro tachado, S (A tachada)” (Betancur, 2013, p. 14).

2.2. Producción escrita sobre el objeto de estudio

Sobre el niño y el saber académico, autores como Cordié (1998), Cordié (2007), Najles (2008), Gallo (2012), Ortega de Spurrier (2011), Teixeira de Souza (2007), Franco (1999), Mejía (2007), Ramírez (2012) y Santiago (2009), enuncian que estos asuntos se pueden ver desde tres lugares; una que se ubica en los otros, otra que atañe a la subjetividad misma del que aprende y la última hace alusión a la estructura clínica. Para comprender lo que se ha desarrollado sobre el asunto, se describen estos lugares.

2.2.1. Factores que desimplican al sujeto niño

Cordié (2007), plantea que existen diferentes factores que hacen que un niño presente dificultades escolares, “...estos factores intervienen unos con otros, se intrican y producen

una suerte de engranaje en el que el niño puede quedar atrapado” (p. 88). La autora aduce que es un fenómeno complejo y que hay diferentes causas con las que el niño se encuentra y que le generan esta dificultad. Dentro de estas causas se encuentran el factor social, económico, cultural, socio familiar y carencias educativas.

Respecto al factor social, Cordié (2007) refiere que al niño se le pide éxito escolar, para que en el futuro adquiera una posición de poder, solvencia económica y en últimas la tan anhelada felicidad. No obstante, estas demandas se convierte en un gran peso y en una inmensa presión social emanada de quienes esperan cumplan con estos deseos. Teixeira de Souza (2007) lo confirma: “Podemos pensar entonces que la demanda de los padres y de la escuela de que el niño aprenda,... puede “oprimir” su deseo de aprender” (p. 2). Hay una imposición de los Otros y esto puede generar en él dificultad frente al saber escolar.

Najles (2008) enuncia que esta presión social, es vivida por el aprendiz como un catalizador, pues le ocasiona malestar. Asegura que las dificultades en el aprendizaje y “... cualquier otro trastorno puede ser leído como la manifestación del malestar de un ser hablante singular, en el lenguaje de una época en la que el poder del dinero y el éxito social son valores predominantes” (p. 99).

En cuanto al factor económico, Cordié (2007) refiere que “... la pobreza puede revestir diferentes rostros y todos ellos repercutirán en el niño que comparte la indigencia con los suyos...” (p. 92), hace alusión al desempleo y la desnutrición, lo que genera en el niño sentimientos de abandono e inseguridad, lo cual repercute en la falta de motivación escolar. Agrega que, “... no todas las situaciones de precariedad ejercen el mismo impacto sobre el niño. Esto depende fundamentalmente de la estructura de la familia, de su inserción en una comunidad y ante todo de sus referentes éticos” (Cordié, 2007, p. 92).

Para la autora existen dos tipos de familia. En la primera no hay recursos y además hay carencia ética y cultura, los niños no son deseados y carecen de afecto. La segunda, presenta una estructura familiar rígida, con normas ritualizadas, y una comunidad cohesionada. Ejemplo de esta estructura son los “campesinos del siglo pasado”. Aporta además, que en la actualidad los padres se encuentran desarmados e impotentes frente a la correcta educación de sus hijos (Cordié, 2007).

Cordié (2007) asegura que la cultura es otro factor interviniente en el fracaso escolar. Al respecto expresa que, “... la pobreza cultural viene frecuentemente asociada a la pobreza material” (p. 93), menciona que las familias que luchan por la supervivencia, poco se interesan por las actividades académicas y culturales. Manifiesta que “... cada familia tiene su modo personal de abordar lo cultural y esto condicionará por la base el interés que volcará el niño en lo escolar” (Cordié, 2007, p. 94). Esta estimulación que le brinda la familia al niño, le permite abordar lo escolar de una manera desigual, porque las oportunidades que se le brindan son diferentes en cada familia. Cuando la familia manifiesta poco interés por el conocimiento, puede ser que “... resulta de todo ello una especie de debilidad mental primaria que convierte a estos niños en discapacitados escolares y a veces en discapacitados sociales” (Cordié, 2007, p. 95). Franco, (1999) opina que la cultura es “... la encargada de proponer objetos de deseo a sus integrantes, con la promesa de la satisfacción si logra alcanzarlos” (p. 17) pero refiere, que en la actualidad esta falla porque se ha dejado contagiar de una pasión por la ignorancia, debido al esfuerzo y dedicación que exige el saber.

Con respecto al saber Cordié (2007) afirma que su transmisión ya sea por gusto o su rechazo, no está inscripto propiamente en los genes, pero expresa que hay un “contagio” de una generación a otra. “... el gusto o el rechazo del saber... se transmite de generación en generación, con una regularidad cronométrica...” (p. 95). La autora resalta el papel protagónico de la familia con respecto al saber del niño.

Menciona Teixeira de Souza (2007) que la transmisión de gusto o rechazo por el saber, es también direccionada desde el profesor. “En la perspectiva psicoanalítica, el aprendizaje no está enfocado en los contenidos, pero si en el campo que se establece entre el profesor y alumno, y esto puede favorecer la condición o no para el aprendizaje, independiente de los contenidos” (p. 2). En este sentido el gusto o rechazo por el saber, está dado por la relación establecida entre profesor y alumno, lo que deja en segundo plano a los contenidos académicos. Franco (1999), egresa sobre el saber y el maestro que este “... puede apasionar al alumno por el saber para que emprenda su búsqueda propia y personal, y no se limite a la repetición para complacer o para obtener una nota” (pp. 17-18). Zelmanovich (citada por Gallo, 2012) lo confirma:

Cuando la figura del educador no presta un servicio a favor de los procesos de identificación del niño, pues adopta con su alumno una posición en la que redobla la insensatez e injustificación de la ley propia del superyó. Ahí tenemos un obstáculo para crear una escena pedagógica donde se den condiciones favorables para conformar un espacio sin amenazas donde se puedan hacer alianzas en contra de lo que es adverso y surjan situaciones que estimulen y favorezcan la relación con el saber (p. 120).

El educador debe propiciar formas de relación con condiciones favorables para que germinen ambientes propicios frente al saber escolar y de esta manera, el niño no presente, según los autores, dificultades escolares.

Otra causa por la cual el niño puede presentar dificultades frente al saber escolar, tiene que ver, dice Cordié (2007), con las condiciones particulares para acceder al conocimiento, plantea que cuando el estudiante no logra nivelarse con los demás compañeros:

... ¿Cómo podría estar cómodo en una clase donde la mayoría de sus compañeros están más avanzados que él en los planos del lenguaje, de las operaciones simbólicas, de la reflexión y del razonamiento? Percibimos de entrada su inferioridad; el fastidio y el malestar que lo embargan no favorecen su integración (p. 155).

Al respecto Ortega de Spurrier (2011) manifiesta que la segregación es el problema más importante que socialmente se percibe en la actualidad, el cual demanda un tipo de sujeto capaz de lidiar con lo que atañe a los sistemas escolares y cuyas elecciones están predeterminadas para evitar las sorpresas, los misterios, las angustias y las fallas. Agrega que:

Los sistemas escolares se han vuelto más exigentes, con la producción de todo tipo de evaluaciones estandarizadas en otras latitudes e impuestas bajo la égida de la globalización hacen parecer como "fracasados" a muchos niños y adolescentes que en sus entornos particulares, se muestran dispuestos e inventivos y para quienes la escuela es una camisa de fuerza que impide la utilización de sus caudales de originalidad y creación (párr. 21).

Tanto Cordié (2007) como Ortega de Spurrier (2011) manifiestan que en las escuelas no se tiene en cuenta la particularidad de cada estudiante y se les mira de manera general, sin tener en cuenta todo aquello que los singulariza. Esto se convierte en una dificultad frente al saber escolar, en tanto todos deben responder de la misma manera lo que asegura dificultades escolares, pues, no todos pueden responder de la misma manera.

Agrega Cordié (2007) que una observación atenta y discreta del docente, "... permite a menudo "olfatear" la causa del problema... en ocasiones bastará con hallar soluciones inmediatas vinculadas al simple buen sentido, un apoyo pasajero, un trabajo en grupo

pequeño, por ejemplo” (p. 156). Aduce que diferentes profesionales, pueden ponerse de acuerdo e intervenir con eficacia en la resolución del problema, líneas seguidas afirma que, “... a veces es necesaria una ayuda psicológica, pero casi siempre un medio acogedor y comprensivo permite al niño salir de la crisis” (Cordié, 2007, p. 156). La autora resalta la importancia de que el niño tenga un medio acogedor y comprensivo, el cual se convierte en una condición favorable para que puedan emerger las causas que le generan dificultad frente al saber.

Respecto al factor familiar, Cordié (2007) manifiesta que, “... la falta de educación suele correr pareja con la ausencia de estructura familiar, cuando las reglas éticas han sido burladas o no existe representante simbólico de la ley en el seno de la familia” (p. 98). Cuando esto sucede, los niños no integran la ley y la norma, necesarias para la vida en sociedad y por ende presentan dificultades frente al saber escolar. Refiere además que es imposible separar lo social, de lo familiar y lo pedagógico, ya que el tratamiento de uno se ve reflejado en el otro.

Al respecto, Ortega de Spurrier expresa, “Ante los limitados referentes simbólicos para los niños y adolescentes de hoy, se les delega una libertad y una responsabilidad sin que hayan hecho un ejercicio de ellas” (2011, párr. 19). Resalta el autor la ausencia de figuras que representen la autoridad en el niño y a causa de ello se generan una serie de síntomas en los niños y adolescentes en el intento de responder a lo que a cada cual le resulta imposible de tolerar.

Ortega de Spurrier (2011) y Cordié (2007), consideran indispensable que el niño haya instaurado en el seno de familia, un representante simbólico, antes que haya ingresado a la escuela, pues ésta es una condición indispensable, para prevenir dificultades frente al saber académico.

2.2.1.1. Reflexiones sobre los factores que desimplican al sujeto niño

Hasta el momento se han mencionado diferentes elementos que generan dificultades en el niño frente al saber académico que la escuela le ofrece: factor social, factor económico, factor cultural, transmisión de gusto o rechazo por el saber, factor familiar y carencias educativas graves. Es de resaltar que se mencionan estos elementos, ya que la noción de sujeto hace que se piense en todos ellos, pues la subjetividad implica el contexto social, cultural y familiar.

2.2.2. Factores que implican al sujeto niño: El deseo de saber y los impedimentos psíquicos

Después de un recorrido por las causas circunstanciales que dificultan el saber escolar, Cordié (2007) expresa que:

No cesamos de interrogarnos sobre las razones de esta particular evolución, y con este fin ubicamos también el problema en otros niveles pues la escuela no es la única responsable del fracaso. Hay que remontarse mucho más atrás, no tener miedo de empezar por los orígenes y preguntarse por la estructuración del sujeto (p. 162).

Las dificultades en la escuela se encuentran íntimamente ligadas a un conflicto psíquico que la autora nombra como “la estructuración del sujeto”. Para dar explicación a este conflicto psíquico que puede desencadenar las dificultades frente al saber escolar, se utilizan varias nociones psicoanalíticas: deseo, transferencia, síntoma, inhibición y angustia.

Teixeira de Souza (2007) expresa que el deseo, es una de las posibles causas psíquicas, por las cuales el niño tiene dificultad para acceder al saber escolar; lo dice así:



La “Dificultad de aprendizaje”, junto con la indisciplina escolar viene siendo llamada en el censo común y en el campo educacional por “fracaso escolar“. Existe el aspecto socio-cultural, conflictos familiares, sistemas pedagógicos, deficiencia intelectual, pero ninguna de esas causas es suficiente para explicar el fracaso escolar. Sin embargo abordaremos esta cuestión por la vía del deseo que puede estar impedido por razones neuróticas (p. 1).

El autor hace énfasis en el deseo del sujeto como movilizador del saber, pero sin olvidarse que en psicoanálisis, el deseo no es construcción del individuo, sino una construcción que se da en el vínculo con los otros. Por eso, unas líneas más adelante dice: “Es necesario, por lo tanto, que el Otro sea castrado, o mejor dicho, que el otro contenga la marca de falta del saber... El saber se moviliza con el deseo. Todos los profesores deberían saber que lo que transmiten es, antes de todo, su propio deseo de saber” (Teixeira de Souza, 2007, p. 3). Según el autor, es en la castración donde el niño moviliza el deseo de saber, ya que para aprender, se implica necesariamente un deseo. Para que el niño se acerque al saber, requiere estar en posición de falta, o como lo menciona el autor, que el otro contenga la marca de falta de saber.

¿Qué aporta el maestro en la estructuración del deseo de saber, cuando el niño ingresa a la escuela? Freud en el año de 1914, en Sobre la psicología del colegial, hace alusión a esa relación que se establece entre el maestro y el estudiante, “... en muchos el camino hacia las ciencias pasaba exclusivamente por las personas de los maestros; era grande el número de los que se atascaban en este camino, y algunos —¿por qué no confesarlo?— lo extraviaron así para siempre” (p. 248). Con esta afirmación Freud deja claro que para que el vínculo se constituya es menester que se deje una huellas decisivas entre alumno y ciencia, lo que significa que un estudiante podrá abandonar el aprendizaje de un saber, posiblemente como resultado de una transferencia negativa con su profesor.



La transferencia, es otro concepto desde el cual se puede pensar la relación del niño con el saber escolar. La transferencia es el vínculo que se establece de manera inconsciente, entre el estudiante y el maestro y puede ser positiva o negativa. La transferencia positiva, posibilitará el acceso al saber escolar, mientras la negativa apartará al estudiante de este saber. Franco (1999), refiere que el niño tiene tres oportunidades para acercarse al saber: la primera de ellas con los padres, la segunda la cultura y si estas dos fracasan, se encuentra una última oportunidad, el maestro:

... es entonces el maestro el único que queda con la responsabilidad y la esperanza de transmitir esa pasión por el saber que es la única que verdaderamente puede hacer un llamado a la identificación, pues el saber cómo tal lo puede encontrar en cualquier otro lado (libros, internet, televisión, etc.). El profesor debe entonces ser consciente de su responsabilidad, de que él puede apasionar al alumno por el saber para que este último emprenda su búsqueda propia y personal, y no se limite a la repetición para complacer o para obtener una nota (p. 17).

Franco, otorga al maestro la responsabilidad, de generar en el niño el deseo de saber. Pero Mejía (2007), hace una salvedad al respecto,

... los afectos que se despliegan hacia el docente no son sólo la responsabilidad de este último. Freud señala, en el mismo texto (Psicología del colegial), de qué manera las imagos infantiles son transferidas al docente. Así, una imago paterna hostil se traerá una y otra vez a las aulas, y será el lente a través del cual el alumno perciba a su docente. Las imagos son huellas mnémicas que quedan plasmadas en lo psíquico, debido a las primeras relaciones tempranas del infante (p. 111).

Se clarifica de esta manera lo trascendental de las primeras relaciones del niño con sus padres, pues, es en este vínculo donde se construye la particularidad psíquica del niño. Dicho rasgo es con lo que se va a enfrentar luego a la escuela, al maestro y al saber escolar. Pero en este punto no se encuentra una investigación lo suficientemente formal como para aclarar un poco más en qué sentido el vínculo con los padres tiene alguna relación con la manera en que el niño accede o no al saber.

Otra forma de nombrar las dificultades frente al saber académico tiene que ver con el síntoma. El síntoma hace referencia a un sufrimiento íntimo, no reconocido, que indica la división del sujeto, "... este sufrimiento está dirigido al Otro y se concreta en determinado momento en una queja... hay desconocimiento y desplazamiento de la causa, todo el tiempo se oye "la culpa es de..." (Cordié, 2007, p. 164). El síntoma, es un llamado al Otro, y ese Otro, se inscribe en una época y en una cultura determinada, es por esto que cada época trae un síntoma particular; además, el síntoma se convierte en una forma de lazo social. El niño se niega a sí mismo la responsabilidad y culpa a una realidad exterior de su impotencia. Cordié, citada por Gallo (1999), enuncia el síntoma como "la manifestación de un malestar no tramitado" (p. 245). A través de las dificultades frente al saber escolar, el niño, quiere decir algo, habla de un malestar del que aún no ha podido encargarse.

Najles (2008), expresa por su parte que "... cuando decimos que el fracaso escolar es respuesta de lo real, estamos diciendo que en ese caso, el supuesto fracaso se constituye como síntoma revelando lo real del goce de un ser hablante... el síntoma es entonces un modo de decir, pero al mismo tiempo un modo de gozar" (p. 101). El síntoma surge como respuesta a una situación embarazosa, difícil de tramitar, pero de la cual el niño también obtiene un goce.

Una de las maneras como se estructura el síntoma es la inhibición. "Un conflicto inconsciente entre varias instancias —pulsiones, deseo, superyó, yo ideal, etcétera— puede

trabar los mecanismos cognitivos y cerrar el acceso a los procesos intelectuales” (Cordié, 2007, p. 179). Cuando se presenta la inhibición, hay detención de un acto, es decir, el acto no se ejecuta. En la inhibición intelectual, hay detención del pensamiento, de los procesos cognitivos del niño. Es por esto que la inhibición, también está presente en el fracaso escolar. Gallo (1999) hace alusión a ella, así: “El fracaso escolar también puede ser la manifestación de una simple inhibición pasajera frente al aprendizaje o la manifestación de un franco desinterés por el saber” (p. 245).

Teixeira de Souza, (2007) también hace alusión a la falta de interés y enuncia que, “Percibimos sobre todo que además de una dificultad en relación al aprendizaje, algunos niños de hecho presentan un cierto desinterés por la escuela y por el aprendizaje escolar” (p. 1). Ese desinterés que mencionan algunos autores, tiene un origen; obedece a un conflicto inconsciente, que como lo expresa Cordié, puede cerrar el acceso a procesos intelectuales. Dice: “Se puede tratar también de una inhibición neurótica vinculada con conflictos edípicos no resueltos” (1998, p. 279). Es allí, en los conflictos edípicos, que vive el niño, donde instaura o no su deseo de saber. Según la autora, es necesario que el niño resuelva la crisis edípica, para que se instaure el deseo de saber. Ramírez (2012) al término inhibición le añade la angustia: “... el lugar de su dificultad como inhibición, como síntoma o manifestación angustiosa ante el saber...” (p. 99).

En pocos casos es difícil establecer el punto de inicio del síntoma, pero la presencia de la angustia es segura en todo principio de organización sintomática. La angustia es considerada como un afecto displacentero y aparece frente a un peligro desconocido.

Cuando hay persistencia de lo real, cuando las operaciones de simbolización quedan en suspenso, surge la angustia; el sujeto va a buscar formas de remediarla que pueden ir de las construcciones interpretativas para recuperar sentido a los mecanismos de defensa característicos de los neuróticos” (Cordié, 2007, p. 183).



La angustia evidencia la detención en los procesos de subjetivación, debido a dificultades en la simbolización, de allí que el niño busca otras formas de remediarla, siendo una de ellas el fracaso escolar. La angustia, opera como señal de lo real, vivido por el niño, es el encuentro con eso extraño, con eso indecible. La angustia, es entonces, condición necesaria para que surja el síntoma.

La angustia hace presencia "... cuando el borramiento del cuerpo orgánico y la construcción del "fuera del cuerpo" resultan problemáticos, está presente cuando el fracaso de la represión originaria deja al sujeto alienado en los significantes del Otro" (Cordié, 2007, p. 183). La represión originaria a la que alude Cordié, se vivencia en complejo de Edipo, donde se instaura el superyó, es allí donde el saber, ocupa un lugar diferente en cada niño y esto depende del lugar que tome el sujeto (niño) respecto a su situación edípica. Es por lo anterior que Cordié (2007) afirma que:

El éxito o el fracaso de un alumno están fuertemente ligados a la identificación o al rechazo de la identificación con su medio y, específicamente, al lugar que ocupan el saber y el éxito social en la relación padre-hijo. Todos los fracasos, todas las dificultades con que se encuentra el alumno deberían ser revisados desde este ángulo (p. 206).

La autora, relaciona el éxito o el fracaso escolar, con la identificación o el rechazo, que el hijo haya tenido con su padre; además advierte que se debe revisar dicha relación, cuando se encuentra una situación de dificultad escolar o fracaso. La autora resalta de esta manera, lo coyuntural de la relación padre-hijo frente al saber académico.

Lacan, (citado por Cordié, 1998) lo enuncia de la siguiente manera: "El síntoma del niño se encuentra en el lugar de la respuesta a lo que hay de sintomático en la estructura

familiar” (p. 32). De esta estructura familiar y de la manera como el niño hace lectura de la misma, se generan los posibles vínculos que el niño establezca con el saber. Cordié (1998) lo confirma, “El trabajo intelectual, el éxito escolar, están asociados a los ideales paternos, con su cortejo de identificaciones o su rechazo a las identificaciones” (p. 220). Es por esto que, la identificación que el hijo haga con su padre es factor determinante para propiciar el éxito o el fracaso escolar; siendo la resolución edípica, el escenario que lo propicia. De lo anterior surge la pregunta ¿Por qué la identificación que el hijo haga con quien desempeñe la función paterna es factor determinante, para propiciar el éxito o el fracaso escolar?

Frente a la experiencia vivida por el niño, difícil de tramitar y que hace que surja el fracaso escolar como síntoma, Cordié (2007) opina que:

... para que el fracaso pueda entrar en la categoría de síntoma hace falta que exista un conflicto alrededor del sentido que adquieren el saber y el éxito en la configuración edípica del niño: fundamentalmente, en el deseo y en los fantasmas de los padres (p. 170).

El síntoma presenta diferentes facetas y se puede abordar de manera diferente, pero todas tienen que ver con el ser, a través del síntoma, el niño dice su verdad, la que experimenta en ese momento de su vida. Se hace nuevamente alusión a la configuración edípica, como momento importante para generar o no síntoma frente al saber.

La crisis edípica, es considerada por Cordié (2007), como una causa coyuntural; menciona que “... su alcance psicológico la sitúa más bien del lado de la formación del síntoma” (p. 156). Cada sujeto vive dos períodos de la vida que se relacionan con el drama de la separación, uno de ellos es la infancia y el otro en la adolescencia; el primero de ellos

coincide con el ingreso a la escuela, donde el niño debe renunciar a su posición de protegido por su familia, para convertirse en un ser social, donde acate las normas del grupo, y el segundo momento se sitúa en la adolescencia.

2.2.2.1. Reflexiones sobre la implicación del sujeto niño al saber académico

Estos autores presentan el deseo, la transferencia, la inhibición, el síntoma y la angustia, como formas de nombrar la dificultad del sujeto frente al saber académico. Todos ellos corresponden a un conflicto psíquico inconsciente, difícil de tramitar por el niño y que a causa del mismo, el niño lo puede manifestar en forma de objeción al saber académico que la escuela le ofrece.

Es de tener presente, que los autores establecen una relación causa efecto entre: complejo de Edipo y fracaso escolar. Manifiestan que el fracaso escolar, deriva de la manera como el niño haya resuelto el complejo de Edipo, proceso trascendental para abordar de una manera subjetiva, la forma de responder a las exigencias escolares.

2.2.3. Dificultades frente al saber académico desde las estructuras clínicas

Hay un último grupo de textos que hablan de las dificultades de los niños frente al saber académico, articulándolas con su estructura psíquica.

Gallo (1999) aclara que sólo se habla de fracaso escolar cuando hay ausencia de trastorno orgánico. Enuncia que el fracasado escolar es un sujeto en dificultad, por eso advierte que para tener así mayor claridad sobre los efectos a discutir “Antes de considerar deficiente, minusválido o discapacitado a un sujeto en dificultad, es indispensable tener en

cuenta su estructura mental y no solamente su estructura orgánica” (p. 236). Con relación a la estructura del sujeto, Ramírez (2012) asevera que:

A partir de la resolución, siempre contingente, que el sujeto haga con los complejos familiares, resulta el hecho de su ubicación, a nivel psicológico, en una de las tres estructuras clínicas reconocibles en psicoanálisis: la neurosis —histeria, neurosis obsesiva—, la psicosis —esquizofrenia, paranoia, autismo, melancolía— o la perversión. Cada una de estas estructuras determinan una relación del sujeto con el mundo, con la realidad, con la sexualidad, con los otros, con la ley y, por supuesto, con el saber (p. 96).

En cada estructura funciona un mecanismo preciso, donde la relación con el saber le es particular. Continúa afirmando dicho autor, “Luego entonces, tenemos que definir de nuevo la relación del sujeto con el saber, sin ignorar los mecanismos que en él funcionan para la elección de su estructura psíquica, aunado a los demás factores, fonaudiológicos, perceptuales, neurológicos y de disfunción pedagógica” (Ramírez, 2012, p. 97). Para establecer la relación que presenta un sujeto con el saber, es indispensable conocer la estructura que el sujeto ha elegido de manera forzada. Al respecto, dice:

No obstante, elegir en un estrecho margen..., hace que el sujeto pueda responsabilizarse de su elección, y contando con sus medios, por pobres que ellos sean, construir una posición ética frente al mundo que lo circunda, y por supuesto también frente al saber (p. 97).

2.2.3.1. Reflexiones sobre la determinación de las estructuras clínicas en el saber académico

La vía que proponen estos autores es clínica. Se enuncia en esta revisión, pues son textos que hablan sobre las dificultades que tienen los niños con relación al saber académico, pero, como la perspectiva desde la que se quiere hacer este trabajo no es clínica, es por esto que ayudan poco para la investigación.

No aceptar los saberes académicos que la escuela ofrece es una de las formas sintomáticas de los niños¹; los autores lo relatan como un fenómeno complejo y multicausal. Uno de esos elementos que se pone en juego en dicho fenómeno es el sujeto mismo. El análisis documental permitió entender que las razones de las dificultades académicas en el aula son complejas y multicausales. Por ejemplo, el deseo de saber no se instala en todos los niños de manera similar. Cada uno de ellos asume una posición frente al saber y esta posición es determinante; pueden existir similares causas circunstanciales, pero cada niño responde de manera diferente frente a ellas y esto va a depender de las elecciones que cada niño realice. De ahí, el requerimiento de saber qué es lo que a cada uno acontece en su ámbito relacional cuando se ve exigido por la demanda académica en el aula de clase.

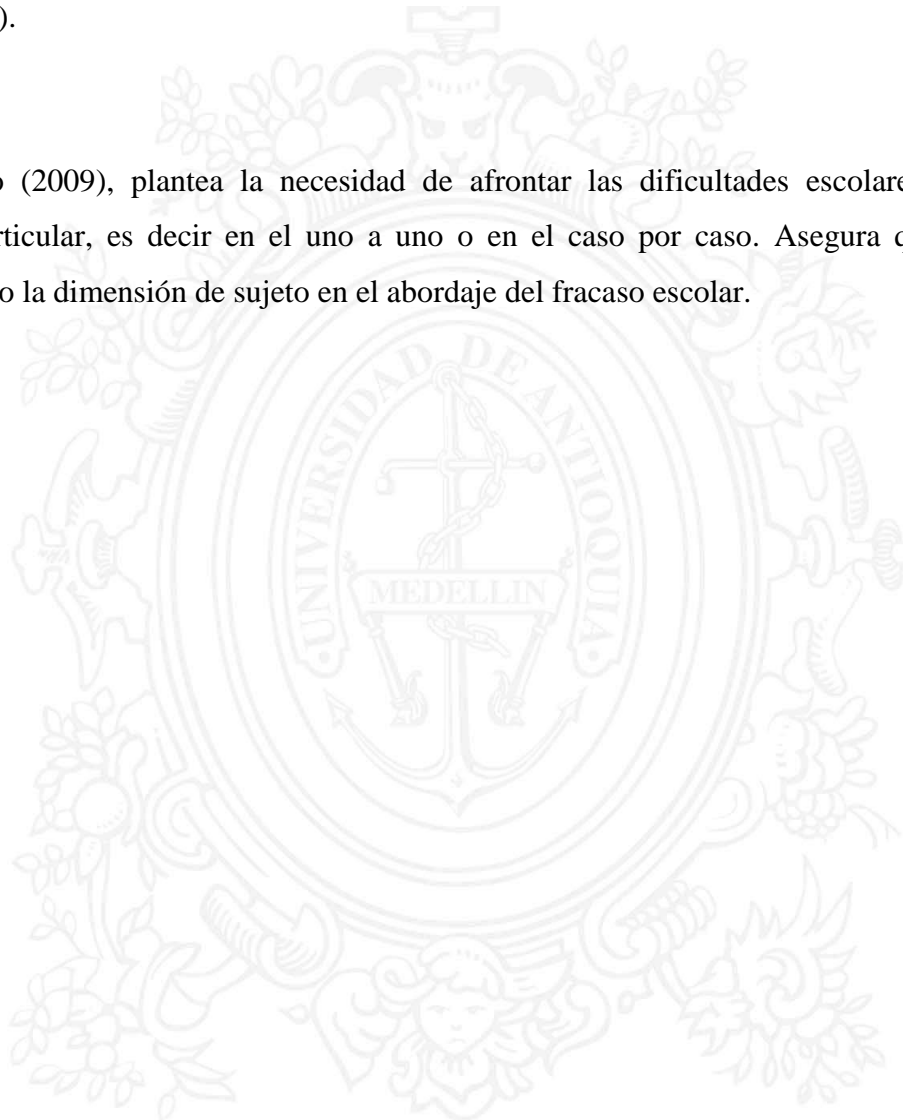
Santiago (2009) asegura que el fracaso escolar, no se puede abordar de manera colectiva, requiere la mirada del uno a uno, argumenta:

... ningún programa de combate al fracaso escolar se encuentra en condiciones de contemplar la dimensión de sujeto. No podría ser diferente, tomándose en cuenta que los abordajes de las dificultades de aprendizaje se sustentan en procedimientos científicos, que pretenden conferir un valor objetivable y transmisible a la verdad de sus investigaciones. El modo como el sujeto es forcluído, en el enfoque científico del fracaso escolar, consiste en elidir la particularidad emergente en el caso por caso, en detrimento de un cuerpo de categorías aisladas con anterioridad. Así, aunque se investiguen tales dificultades a partir de la metodología que preconiza el estudio del

¹A veces los autores nombran este asunto como fracaso escolar.

caso, el diagnóstico de fracaso se consume, de forma inexorable, en la segregación (p. 30).

Santiago (2009), plantea la necesidad de afrontar las dificultades escolares de una manera particular, es decir en el uno a uno o en el caso por caso. Asegura que, se ha desconocido la dimensión de sujeto en el abordaje del fracaso escolar.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

3. CAPÍTULO III MARCO TEÓRICO

3.1. Niño, cultura y familia

Concebir al niño como sujeto autónomo, con capacidad para pensar y decidir es reciente. Se conocen en la historia relatos que mencionan a un sujeto niño sin alma, maleable, endemoniado, angelical...entre otras. Otros lo sitúan sin voluntad; de hecho la palabra niño viene del latín "... *infans* "c. de in, no, y fans, fantis, participio del presente for, faris, que significa hablar: in-fants, non-fans, el que no habla" (Monlau, 1856, p. 304). Si se toma en cuenta la definición, el niño queda ubicado en una relación de estricta dependencia con aquellos que pueden hablar por él y para él y solo hasta que madure biológicamente, es decir hasta que llegue a dominar el lenguaje, no podrá tomar posición de sus acciones, quedando reducida sus posibilidades. Así, él en la cultura nace sin palabra y por tanto sin responsabilidad de su decir.

Estas miradas del niño como un ser incapaz, que fluctúa entre la maldad y la bondad no ha sido cosa de una sola época, su posición en el mundo ha dependido de lo que pedagogos, científicos, religiosos, psicólogos y psicoanalistas han referido. A continuación se presenta un breve panorama de diferentes concepciones que parten de unas miradas tradicionales hasta arribar a la concepción psicoanalítica que lo sitúa como sujeto de derechos inmerso en la cultura.

Sobre la concepción de niño se conocen muchos estudios y posiciones, las cuales como se enunció, van casi de extremo a extremo. Por ejemplo Quintero (2013) en su texto "*Entre la Escila de la permisión y la Caribdis de la denegación: Una historia de la educación*" (2012), recopila diferentes puntos de vista de pedagogos y estudiosos en la materia que han aportado a la definición de niño, adecuada al momento histórico. Así, relata que una de las

aproximaciones al concepto de niño como ser educable se visualiza en el siglo XVI, época donde se le reconoce como sujeto indeciso, confuso, perverso, ignorante, apasionado y caprichoso. Postura que deja ver la idea de la maleabilidad de la infancia; el propósito de la educación se cifra en modelar el cuerpo para evitar las tendencias perversas. Aduce la autora que esta época es marcada por la necesidad de educar para “... salvar el alma del pecado” (p. 9).

Un siglo después, el pensamiento sobre la naturaleza infantil no mejora mucho y se sigue teniendo una mirada nefasta. “La condición infantil es la más vil y abyecta de la naturaleza humana después de la muerte” (Berulle, citado por Quintero, 2013, p. 9) Se agrega además, la necesidad del castigo y la sujeción a dogmatismos cristianos, “... los niños debían aprender a rezar, a leer y a escribir precozmente acosados por la amenaza y el castigo” (Quintero, 2013, p. 10).

Destaca Quintero que el pensamiento de J. Locke sobre la infancia, para esa época, resulta ser diferente, pues para él, el niño no era un ser malvado o antisocial por su propia cuenta “... solo se comporta de acuerdo a la ley natural, de la cual la humanidad ha logrado escapar mediante el contrato social” (Quintero, 2013, p. 11). —Visión muy lúcida en tanto apunta a reconocer las tendencias primitivas de la humanidad de las cuales Freud hablará siglos después— No obstante, el pensamiento de este hombre está también fundamentado en creencias donde educar solo es posible si se castiga.

Para el siglo XVIII, y en manos de Rousseau se da un vuelco frente a la representación del niño y de la educación. “Rousseau construye el postulado “... el niño nace como el buen salvaje, quien lo pervierte es la sociedad” y sobre esta base propone una alianza de la educación con la naturaleza a fin de lograr, de forma natural, es decir, sin forzamientos, la socialización...” (Quintero, 2013, p. 13). El pedagogo considera la infancia como un estado natural ideal del hombre. El niño, por primera vez, es el centro de una preocupación y se cambia la concepción de la infancia como ejemplo de los derechos naturales del

hombre, ellos "representan" los ideales a los que el hombre debe aspirar: curiosidad, ingenuidad, bondad.

En el mismo siglo, se reconocen también los postulados de Kant, filósofo que pugna por los derechos de la educación. Asevera que la única forma de educar es mediante "... la idea de enseñar a pensar en lugar de enseñar pensamientos hechos; la repugnancia por los castigos y la primacía de la formación moral sobre la instrucción..." (Quintero, 2013, p. 16).

El "angelismo" tomó fuerzas para el siglo XIX. La creencia en la bondad del niño pasa a primer plano, influyendo en la textura de las prácticas de crianza y de los métodos escolares. Posición que medió en la educación de los niños, en varios países de Europa y cuyo interés se fundó en procurar que los niños obedecieran en el proceso de formar la voluntad. Aunque se partió de un niño bondadoso por naturaleza, el castigo siguió siendo una condición fundamental para apaciguar y educar la mente infantil.

A inicios del siglo XX surgen los postulados de Sigmund Freud, quien aunque no centra su trabajo en el campo de la educación, entrega al mundo una ruta diferente.

Freud cuestiona la moral sexual de su tiempo en nombre de una ética, en nombre de la honestidad y del respeto a la verdad, que considera, es base de toda actitud científica. La prohibición que pesa sobre el pensamiento está en el centro de la neurosis, por lo que, tanto la actividad científica como la profilaxis de la neurosis exige una transformación de la moral sexual (Quintero, 2013, p. 17).

Escándalo, indignación, ruptura marcan el comienzo del discurso psicoanalítico sobre el niño. Al respecto dice Freud:

La investigación psicoanalítica... ha llegado a comprobar que todas las tendencias perversas tienen sus raíces en la infancia y que los niños llevan en sí, una general predisposición de las mismas, manifestándolas dentro de la medida compatible con la inmadura fase de la vida en que se hallan; esto es que la sexualidad perversa no es otra cosa sino la sexualidad infantil, ampliada y descompuesta en sus tendencias constitutivas (1977, p. 326).

Es indudable que el psicoanálisis presenta un concepto diferente al que suele darse en otras disciplinas. Por ejemplo Ramírez (2012), refiere que "... el psicoanálisis no establece etapas ni edades mentales... la formación de un sujeto ocurre no en un tiempo cronológico, como ocurre con la maduración de un cuerpo, sino en un momento lógico." (pp. 133-134). Este momento lógico determina la formación de un sujeto, es estructural y se vivencia en el Edipo.

El momento lógico se refiere entonces, a la relación del niño con las vivencias infantiles, en las cuales él pasa por unas experiencias que determinan su estructura, en estas experiencias participan el padre, la madre y el niño (hijo) y estas experiencias son denominadas por Freud como, el complejo de Edipo, siendo éste, el agregado confuso de vivencias infantiles caracterizadas por la presencia de deseos amorosos y hostiles hacia sus padres.

Freud construye las instancias Ello, Yo y Superyó, como componentes del aparato psíquico. Es a partir de estas instancias psíquicas, donde el niño desarrolla procesos dinámicos, en los que vivencia el momento lógico, relacionado éste, con el complejo de Edipo. Ramírez (2012), lo enuncia de la siguiente manera:

El ello, es la instancia completamente inconsciente ficción topológica donde se hallan las pulsiones agresivas y sexuales, o las pulsiones de vida y muerte. Pero que mediante el mecanismo de la identificación, que es un proceso inconsciente que hace que un sujeto tome rasgos del semejante y transforme una parte de ese ello conforme a ese modelo, hace que dicha parte se convierta en otra instancia llamada el yo. Este no se funda a partir de una única identificación, sino de múltiples identificaciones, con rasgos incluso contradictorios y tomados de las figuras que rodean la primera infancia del sujeto (p. 135).

“Una de las identificaciones cruciales es la que se hace con la instancia paterna, y que funda en el sujeto otra instancia, esta vez diferenciada del yo, llamada superyó” (Ramírez, 2012, p. 135). El Superyó se encarga de las normas, las leyes y las prohibiciones propias de la cultura, como el incesto, el canibalismo y el parricidio. Es también, la instancia donde se aloja el sentimiento de culpa. Entonces, cuando el niño pase por ese momento lógico, en el cual se instaure el Superyó, ha operado la función paterna, es decir el Edipo, sucede de esta manera el advenimiento de la ley, la norma. El tiempo lógico, implica la singularidad del sujeto y la variabilidad que hay de una estructura a otra.

Pero, la estructuración del aparato psíquico no sucede sin contexto, de ahí que sea menester hablar de la familia. En efecto, es en el seno familiar, en el vínculo con los otros que ese sujeto niño se forma. Mejía (2008) plantea que “Los vínculos humanos atan, así sea por un instante, y dejan huella” (p. 189). El vínculo es histórico y precede al niño como integrante de la familia. Desde antes de ingresar a la cultura él viene predeterminado por los lazos intersubjetivos que le han precedido en su grupo familiar, por las alianzas inconscientes que allí se establecen y cuya función implica el mantenimiento de los vínculos en los espacios psíquicos en los cuales comparte con más de otro.

De esta manera se constituye la familia, a partir de una amalgama de relaciones, de historias de los orígenes y de acontecimientos que dan sentido al sujeto. Para el psicoanálisis la familia es entendida como una estructura, la cual no se rige por lo que otrora se planteó: padre + madre = descendencia y satisfacción de las necesidades vitales. Así ella, se inscribe en el inconsciente tanto en las familias que responden a los ideales sociales como en las que se creen “atípicas” o “diferentes”. Su función está centrada en hacer del sujeto un sujeto de deseo, dándole un lugar simbólico al interior de ese linaje. Esta función permite lo irreductible de la transmisión del deseo y en consecuencia se da el paso del cuerpo biológico a un sujeto deseante.

La familia es una estructura y hace referencia, según Miller (2010), al conjunto de elementos susceptibles de combinatorias. Así pues, ella está constituida por el Nombre del padre, el Deseo de la Madre y los objetos a. Estos elementos están determinados por un secreto, por un “no” dicho; un no que responde al goce, a la manera como en el núcleo familiar se tramita la falta en ser. Este secreto sobre el goce es la vía por donde se introduce el falo, el significante de la falta, de la carencia o del deseo. La familia es entonces, el encuentro con el goce y la invitación a su renuncia y esto implica que, según la forma como se tramite el vínculo al interior de esta estructura, así se advendrán diferentes posiciones del sujeto en el mundo.

Lacan, citado por Ramírez (2012), afirma que: “La estructura familiar tiene algo de sintomático” (p. 41), lo cual se puede ver en el paralelismo que concurre entre Familia y Neurosis. Esta sustitución le da un carácter de metáfora, es decir “como un representante de la verdad” (Lacan, citado por Ramírez, 2012, p. 27). Verdad que no puede decirse toda y que responde a la subjetividad emanada de la sucesión de significantes. Esta verdad es representada por el síntoma y es singular puesto que se define como verdad y no como un saber.

Menciona Ramírez (2012) que, Lacan define de esta manera el síntoma como una forma de estatus para el niño, como una verdad de lo que es la pareja en la familia, realidad que se manifiesta como respuesta a lo real. De esta manera el niño sería el representante de la verdad de la pareja parental, y ésta, es lo que lo representa como síntoma. “En este sentido, síntoma y verdad son iguales y el sujeto es respuesta de lo real,... el síntoma hace verdad, conduce a pensar que el niño, al hacer síntoma, también es verdad de la pareja parental”. (Ramírez, 2012, p. 43). El niño se sitúa entonces, en el s(A), lo que simboliza que el síntoma en él es el resultado del encuentro con el Otro: con la cultura, con el deseo, con el goce, con la prohibición.

Pero, ¿Por qué el niño se constituye como el síntoma? Para el psicoanálisis, el niño hace parte de esta estructura —más allá de lo cronológico—; e implica descifrar como se tramita la falta en ser entre los integrantes de ese núcleo. El niño ocupa un lugar donde puede responder a otros síntomas familiares: el lugar X.

¿Qué significa estar en el lugar X? Al situarse el niño en el lugar de la X, le da una trascendencia al deseo materno, en tanto esta articulado al Nombre del Padre, esta es una estructura combinada la cual se encuentra entre el deseo de la madre en correlato con la función paterna, produciendo la castración simbólica (-φ); limitando de esta manera el goce de la madre con relación al hijo y cerrándole a éste el acceso a ella. Es decir, el deseo de la madre no está confrontado con el del niño pues la función paterna media, impide, obstaculiza y arbitra en esa relación.

¿Cómo sucede esto? Lacan (1962a) plantea que el padre interviene consecuentemente como privador de la madre, en un doble sentido: en tanto despoja al niño del objeto de su deseo y en tanto quita a la madre del objeto fálico. Este padre interdicator surge desde el discurso de la madre e interviene a título de mensaje para ella y así mismo para el hijo: es

una prohibición, un “¡no!”. Así el padre se manifiesta como Otro, esta presencia es conmocionante para el niño en su posición de sujeción.

Lacan (1962a) indica que para comprender el Edipo se ha de considerar tres tiempos. En un primer momento, la madre se constituye para el infante en el centro de su deseo, desea ser su objeto y este deseo es satisfecho por la madre, cuando construye la ilusión de ser colmada por él. La pareja constituida por la madre y el hijo crean una unidad, generando el uno al otro una sensación de completud. El infante busca ser el deseo de la madre, por lo tanto ser el falo.

La madre construye la ilusión de ser colmada por su hijo, ella en tanto sujeto está atravesada por su carencia de ser, por su incompletud, la cual se origina en el momento de la castración (aceptación de la carencia de pene), produciendo así una equivalencia hijo= completud, o como lo expresa Freud, niño= falo. Lo que la madre desea es restituir su narcisismo, es decir, estar completa y en su hijo imaginariamente la colma. El hijo toma de esa fantasía materna su identidad. Es por esto que el narcisismo materno no reconoce la diferencia, la madre y su hijo forman una unidad; la ilusión de su perfección produce un narcisismo satisfecho.

La ley omnímoda de la madre no reconoce la diferencia; ella es la ley, no la representa. Al hijo hacer esa identificación primaria con su madre, se convierte en su objeto de deseo, Quintero y Giraldo afirman que el hijo “... queda pasivamente supeditado a su servidumbre. No es de manera alguna un sujeto, es un súbdito al que ella dicta una ley, la ley de su deseo...” (2006, p. 61). La madre hace un valor de uso de su hijo para colmarse a sí misma de su propia falta y se cree con la potestad de decidir por su hijo lo que le parece o no pertinente; es omnímoda: lo abarca y lo comprende todo; el hijo es el objeto de su deseo y ella es la ley.

En un segundo momento el padre interviene. La identificación primaria o la relación primordial, como posteriormente se llama, se caracterizan por ser una relación dual, imaginaria y especular; es decir, tanto la madre como el hijo, se encuentran cautivos de la misma ilusión y cada uno de ellos posibilita que permanezcan allí; con la diferencia de que la madre es determinante, porque ésta, le aporta el lenguaje.

El deseo de la madre está sostenido por una ley que la inscribió en el lenguaje; es por esto que entre la madre y el hijo siempre estará un tercero, otro que instaure la diferencia en el deseo de ella, esta diferencia separará el sentido de unidad primordial en su hijo. La relación simbólica que se establece entre el padre y la madre, es decir, entre la pareja paterna, permite al padre convertir su mujer en madre.

La dialéctica presencia ausencia introduce una hendidura en la fantasía de plenitud por donde emerge el orden simbólico. Quintero y Giraldo, lo explican así,

Ese algo más en el deseo de la madre, que el hijo no puede satisfacer, es lo que introduce en la relación primaria el juego de ausencias-presencias, responsable de la caída de la fantasía de plenitud. La ausencia de la madre introduce en esta fantasía una fisura, una hendidura, una carencia, por donde emergerá para el infante el orden simbólico”. (2006, p. 62).

Freud, observa a su nieto cuando realiza el juego con el carrete. La actividad del pequeño consiste en tirar el carrete de hilo desde la cuna y recogerlo una y otra vez sin cansarse, repitiendo “Fort-Da”, el sonido “Fort” al tirar y “Da” al recoger. El juego es implementado en ausencia de la madre convirtiéndose en una posibilidad de elaboración de la ausencia de ella y el intento de traerla de acuerdo a su deseo.

Lacan reinterpreta este juego del “Fort-Da” para mostrar como el niño hace uso del lenguaje. Resalta que la ausencia de la madre crea una carencia y esto provoca su llamado a través del grito; ante esta situación que el niño no puede modificar, él sólo puede hablar y de esta manera nace lo simbólico; el carrito representaba el deseo de la presencia de la madre en su ausencia. El momento en que el deseo se humaniza es también aquel en que el niño nace para el lenguaje.

En este momento, la metáfora paterna entra a operar en la diada madre-hijo. El padre interviene como agente de castración, privando así a la madre del falo, porque él es quien lo tiene. Esta interdicción es necesaria, ya que el padre introduce la ley, viene a limitar la desmesura de la madre.

En un tercer momento opera la castración para el hijo, ya que se identifica con quien cumpla con la función paterna. Se priva en doble sentido, es decir hay prohibición tanto para el hijo (a) como también para quien cumpla con la función materna. Es por esto, que el sujeto crea una diferencia.

Es en este momento donde la madre crea la referencia de un tercero, un Otro, fundamental para acceder al lenguaje, pues ese Otro “... permite al infante realizar el paso de ser el objeto que colma el deseo materno de plenitud (ser el falo), a tener un deseo de ser, que se articula en el lenguaje a manera de demanda” (Quintero y Giraldo, 2006, p. 66). El padre es quien viene a establecer el orden, a través de la operación de su función y hace una diferencia con el deseo de la madre. Él los separa, los distancia y le pone límites a cada uno de ellos asumiendo la función del Nombre del Padre, función que implica representar la ley.

Según Lacan (1962a), el padre media como privador y despoja al niño del objeto de su deseo incestuoso y quita a la madre del objeto fálico. Este padre que prohíbe surge en el discurso de la madre como un “;no!”. Así el padre se manifiesta como Otro, esta presencia es trastornante para el niño en su posición de sujeción. Esta operación da paso del padre simbólico al padre real, aunque algo siempre quede fallando. Aunque la prohibición ocupe una función decisiva en la castración, siempre será grabada por su mediación y desequilibrada por su ausencia. Lacan lo refiere de la siguiente manera:

El padre simbólico, es el Nombre del Padre. Es el elemento mediador esencial del mundo simbólico y de su estructuración. Es necesario para ese destete, más esencial que el destete primitivo, por el que el niño sale de su puro y simple acoplamiento con la omnipotencia materna. El Nombre del Padre le es esencial a toda articulación de lenguaje humano... (1962b, p. 134).

El padre real releva al padre simbólico, y este debe encarnarse, aunque imperfectamente, en el padre real. Por ello realiza una función decisiva en la castración, siempre grabada por su mediación o desequilibrada por su ausencia. Entonces, el niño como síntoma es ya una respuesta del sujeto a la verdad parental; ante la relación del deseo de la madre con el Nombre del Padre, el sujeto es síntoma como respuesta.

Recibir la significación del Otro conlleva a recibir también un lugar en el deseo de ese Otro. Por ello, el niño como síntoma es una respuesta a esa confrontación con el deseo materno (DM), el que, a su vez, está marcado por llevar o no, la marca del Nombre del Padre. Decir que el niño, como sujeto tiene el lugar de ese síntoma, equivale a decir que el sujeto es un efecto de la significación del Otro (Ramírez, 2012, p. 46).

La implicancia de esto lleva a pensar que el sujeto elige una respuesta: opta por su neurosis al simbolizar el síntoma que representa esa verdad. Esta elección es una respuesta en términos de la represión. El sujeto estará barrado. El Nombre del Padre opera, prohíbe produciendo la castración simbólica, a su vez se limita el goce de la madre con su hijo y a éste, el acceso a ella.

Pero, ¿Sólo deviene el sujeto neurótico? Desde las conceptualizaciones planteadas por Lacan el niño puede ocupar otros lugares en el vínculo familiar y estos están signados por las relaciones que se susciten en la estructura familiar. ¿Cuáles son esos otros lugares?

Como se expresó en acápites anteriores el destino del niño está marcado por la relación entre el Nombre del padre y el Deseo de la Madre; cuando estas estructuras no median conforme se enunció sobreviene el niño objeto.

El niño objeto es entendido por Lacan con relación a su posición de objeto en el fantasma de la madre, es decir, a esa estructura histórica resultado del enfrentamiento del sujeto ante el Otro. “Ahí el niño es interesado directamente como correlativo de un fantasma...” (Lacan, citado por Ramírez, 2012, p. 48).

La mediación que debería proferir el padre no se presenta; es decir, el padre queda excluido/forcluído de la relación y pasa a ser simplemente el padre biológico más no el padre simbólico (Nombre del Padre), ese que castra que dice “no, pero si” y esto deja al niño a la merced de la madre. Al infante “... no le queda otra función que la de revelar la verdad de ese objeto...” (Lacan, citado por Ramírez, 2012, p. 49).

Esta madre omnímoda determina el síntoma del niño, ella es el Otro del deseo, dejándolo preso, siendo objeto del fantasma de ella. Ella convierte al pequeño en psicótico,

en el espejo del Otro: la madre. Duplicación que borra los linderos en tanto madre e hijo participan de un mismo fantasma. El niño sustituye la falta de objeto materno y la taponan en él, aportándole una satisfacción sustitutiva, condensando así su goce.

Otro destino para el niño es ser el falo de la madre. La expresión “ser el falo” distingue el lugar tomado por el sujeto en el deseo materno. “Todo el problema de las perversiones consiste en conocer como el niño en su relación con la madre... se identifica con el objeto imaginario de ese deseo en cuanto que la madre misma lo simboliza en el falo” (Lacan, citado por Ramírez, 2012, pp. 57-58). Sobreviene de esta manera el sujeto perverso.

Para obtener el amor de la madre al niño le basta con ser el falo. Siendo el falo, él se identifica con este objeto y satisface el deseo de ella. En la perversión, sin la operación del Nombre del Padre el niño responde a la pregunta por el deseo materno. Encuentra la solución identificándose con el falo. “Esta elección se hace en la vertiente del mecanismo del desmentido. Allí, el sujeto hace un “sí, pero no” a la castración de la madre, y se niega a la diferencia interpuesta entre la imaginación del objeto como órgano en la realidad...” (Ramírez, 2012, p. 59). Se constituye entonces, como fetiche en un lugar ligado a la significación fálica: el niño es el falo de la madre. El falo es el signo de la falta y, al mismo tiempo, lo que la completa. El niño se convierte en instrumento de goce del Otro materno.

Entonces la familia, como estructura simbólica, —dependiendo del lugar que le sea asignado al niño dentro del Deseo de la Madre, y la intervención del Nombre del Padre—, desempeña la transcendental función de la constitución subjetiva del niño, es decir, de transmitir el deseo que instituye al sujeto como escindido. Acceder a esto implica la subjetividad, lo inconsciente, lo imposible. En este sentido la función paterna indica el requerimiento de la castración y la materna el de transmitir la presencia de un deseo. El niño se convierte desde estos tres destinos —neurosis, psicosis y perversión— en el

síntoma de la familia, en la forma como la pareja lo sitúa en relación a sus deseos y a sus goces. Como lo plantea Freud:

... es la autoridad de los progenitores —en lo esencial la del padre irrestricto, que amenaza con el poder de castigar— la que reclama del hijo una renuncia pulsional y establece para él lo que le está permitido y lo que tiene prohibido. Aquello que con respecto al niño se denomina “juicioso” o “díscolo” es llamado luego, cuando la sociedad y el superyó han entrado en escena en lugar de los progenitores, “bueno” o “malo”, “virtuoso” o “vicioso”. Pero siempre se trata de lo mismo: una renuncia de lo pulsional impuesta por la presión de la autoridad que sustituye y prolonga al padre” (1930, pp. 115-116).

Hasta el momento se ha determinado como el niño es el resultado de una construcción discursiva acaecida en el núcleo familiar. En este punto él está conformado como sujeto en falta, enfrentado a la renuncia de sus satisfacciones, a las vicisitudes propias de su condición humana y de su lugar en el lazo social. Con este andamiaje deberá ubicarse en el mundo acompañado de miedos, prohibiciones, dudas y por supuesto con todo lo que de su sexualidad le genera enigma o como teorías que deberá investigar, tal como Freud lo plantea.

3.2. Niño y responsabilidad

¿Cómo se puede hablar de responsabilidad adjudicada al niño? Si se consulta el diccionario de la Real Académica Española [RAE] (2006), se puede encontrar varias acepciones, sobre lo que implica el término responsabilidad entre ellas las que la definen como “Cualidad de responsable. Cargo u obligación moral que resulta para alguien del posible yerro en cosa o asunto determinado. Capacidad existente en todo sujeto activo de derecho para reconocer y aceptar las consecuencias de un hecho realizado libremente” (p.

1293). Estos sentidos hacen referencia al compromiso u obligación que tiene una persona cuando se ha equivocado en un asunto específico. Además, se vincula a la obligación de reparar un error cometido y compensar las dificultades ocasionadas cuando la situación así lo amerita. Por último, se refiere a la capacidad de un “sujeto activo de derecho” para considerar y admitir las consecuencias de sus actos.

Desde esta perspectiva, la responsabilidad tiene unas raíces en la ciencia jurídica. Es común escuchar este término en el discurso del derecho, con diferentes variaciones como responsabilidad civil, responsabilidad penal y responsabilidad contractual. Se habla de responsabilidad cuando se hace referencia a la moral, a la ética, también se dice que se tiene responsabilidad social y cívica, en estos casos la responsabilidad es tomada como la obligación de aceptar un castigo por una falta cometida, la obligación que tiene un sujeto de reparar el daño causado a otro o a otros o la necesidad moral o intelectual de realizar un deber o un compromiso social.

Los niños son mirados como una población vulnerable. La ley de infancia y adolescencia, —que es la encargada de garantizar un desarrollo pleno y armonioso—, espera que se les brinde protección y respeto e instaura mediante la misma, mecanismos de control y regulación con las figuras de autoridad.

Existe entonces una responsabilidad jurídica, cuyo cumplimiento o no está determinada por la mayoría de edad; —antes de los dieciocho años al sujeto—, no se le puede responsabilizar de sus actos y sus palabras, se consideran víctimas, y están en manos de los educadores y padres, los cuales son los encargados de ejercer un control civilizador. Con lo anterior, se observa que ante la ley, el niño sólo responde por sus actos a partir de los dieciocho años, es decir, cuando cumple la mayoría de edad. Es a partir de esta edad que se pueden culpabilizar y dejan de ser protegidos.

Pero, ¿Qué aportes puede brindar el psicoanálisis con respecto a este concepto? En psicoanálisis, la responsabilidad se articula con los conceptos de inconsciente, deseo de saber y función paterna. Para hablar de responsabilidad e inconsciente hay que situarse en los aportes freudianos, quien afirma que hasta de los propios sueños hay que asumir responsabilidad. En sus palabras “Uno debe considerarse responsable; por sus mociones oníricas malas...” (Freud, 1925, p. 135). Si Freud responsabiliza a todo sujeto por sus sueños, a sabiendas de que éstos se dan en un estado de reposo, es de entender que también lo responsabiliza por sus actos, palabras y pensamientos, es decir por todo lo que hace, dice o piense, en estado de vigilia.

La responsabilidad opera no sólo para los actos realizados con plena lucidez y con un interés determinado, también aplica para los actos en los cuales hay un desconocimiento o asombro ante ellos. A pesar de que se ignore una situación vivida, el sujeto será responsable de ella, ya que el psicoanálisis no exime a nadie de su responsabilidad, puesto que en toda situación estará implicado el deseo.

Lacan, (1965) afirma que “De nuestra posición de sujetos somos siempre responsables” (p. 837). Cada sujeto se afecta a sí mismo y afecta al otro con sus decisiones, sus actos y sus palabras y esto puede ser a favor o en contra. Pero siempre, será responsable de ello. Por su parte, Ramírez (2013) afirma que “... la responsabilidad está anudada a la capacidad de responder como autor por las consecuencias de sus actos” (p. 131). La responsabilidad es una “cualidad” que presenta un sujeto y cuando se dispone de ésta, se puede responder como autor, es decir la responsabilidad no es una respuesta automática, no es instintiva, no se hereda, por el contrario es una conquista del sujeto.

Es aquí donde surgen diferentes interrogantes ¿Cuándo un niño se torna responsable? ¿Qué proceso psíquico ocurre para que el niño responda por sus actos?

La experiencia del día a día muestra ocurrencias y pensamientos, de los que se desconoce su origen. El legado que deja Freud (1915), es la puesta en escena del inconsciente. Al respecto enuncia que,

Lo inconsciente comprende, por un lado actos latentes y temporalmente inconscientes, que fuera de eso, en nada se diferencia de los conscientes, y por otro, procesos tales como los reprimidos, que si llegaran a ser conscientes presentarían notables diferencias con los demás de este género (p. 10).

Antes de Freud sólo se reconocía la consciencia, siendo ésta el conjunto de experiencias y vivencias de las que un sujeto puede dar cuenta, ya que se tiene conocimiento de éstas. El inconsciente es todo el contenido que se encuentra por fuera de la consciencia. Según el autor, los sueños, los lapsus, los olvidos, los actos fallidos; son formaciones del inconsciente, es decir, son efectos del deseo, las pulsiones, los recuerdos reprimidos, en tanto son inaceptables. El contenido inconsciente es más poderoso que el consciente; él coexiste y permanece en la actividad intelectual y psíquica del sujeto. Al respecto, Larrauri y Martínez (2012) plantean que:

El psicoanálisis nos presenta un sujeto que no puede considerarse amo y señor de sí mismo, de sus discursos y sus actos, pero que tiene que hacerse cargo de aquello que lo determina como algo que también es “suyo”, le concierne (párr. 8).

A pesar de tener un desconocimiento de una parte de la vida psíquica, el psicoanálisis enuncia que cada sujeto debe hacerse cargo de ella, responder por sus actos, palabras y pensamientos, así no sea consciente de ello.

La segunda forma de vínculo con la responsabilidad es desde el deseo de saber. Lo primero que se debe comprender es que el deseo de saber no es una disposición natural, ni puede reducirse a otros, él se forma en el vínculo con el otro que influye en su deseo. “En una palabra, el deseo —cualquier deseo— implica siempre a la relación con el “otro”. El deseo es, por tanto, un fenómeno social por excelencia... se materializa en el vínculo” (Carmona, 2002, p. 175). Es necesario que el otro tenga un lugar significativo, sea reconocido, para que así, se posibilite el deseo.

Es evidente, que la relación al conocimiento se desprende del deseo de saber “Los seres humanos no somos seres de carne y hueso, sino que tenemos la materialidad de nuestros deseos, somos sujetos de deseos” (Carmona, 2002, p. 173). Por consiguiente, el deseo define la subjetividad humana. Carmona, (2002) lo explica así:

Esto lo constatamos los docentes cada día en las aulas de clase: un estudiante con unas condiciones materiales e intelectuales extraordinarias “con toda su carne y todos sus huesos” que no tiene un deseo consistente puesto en su campo de estudios, difícilmente logra los propósitos de formación a pesar del esfuerzo de sus docentes y de la pertinencia de las metodologías; y todos conocemos estudiantes casi sin carne y sin huesos, es decir, con grandes carencias, pero habitados por un deseo potente, que llegan a ser profesionales brillantes, a veces aun a pesar de sus docentes y de sus metodologías (p. 174).

Es evidente que el deseo se articula al saber escolar. Las condiciones materiales e intelectuales, pasan a un segundo plano, cuando en el sujeto habita el deseo de saber. Cuando en el sujeto habita un deseo potente, alcanza los logros académicos trazados, superando las dificultades que se le cruzan en el camino.

El psicoanálisis afirma que el sujeto se constituye en el vínculo con el otro, tanto la responsabilidad como el deseo de saber son conquistas que hace el sujeto, y ambas se constituyen en la interacción con su medio, es allí donde advienen.

El tercer elemento que se vincula a la responsabilidad es la función paterna. La familia es la que estructura al sujeto, ya que es la encargada de insertar al niño en un orden simbólico, el cual trasciende lo natural. En consecuencia, es necesario que en el niño opere el Nombre del Padre, para que surja el advenimiento de la responsabilidad. Ramírez (2012) lo enuncia de la siguiente manera:

... la responsabilidad está articulada a un código simbólico, a un conjunto de significantes, es decir, de leyes, normas, creencias, mandamientos sociales y morales, que reclaman del sujeto un compromiso según ciertos criterios trazados por la sociedad y que lo obligan a una respuesta socialmente aceptada (p. 132).

De esta manera, el niño se instala en la cultura como un sujeto responsable de sus actos. El psicoanálisis nombra al ser humano como sujeto y este concepto es fundamental en su teoría, significa que éste, está “sujeto” a su decir, del cual no es plenamente consciente, a su relación con la ley y con los semejantes y además a los efectos que se generan de esas vinculaciones. Para que el sujeto se asuma responsable, se requiere que pase de ser objeto a ser sujeto y esto se logra, si ha operado la función paterna.

Por consiguiente, la concepción de niño no lo ampara al sometimiento de los determinantes de su familia, su grupo social, sus condiciones económicas o educativas. Él no es un ser inocente e incapaz como comúnmente se le cree, no es víctima de las circunstancias que lo rodean. Ramírez expresa que:

Así como la tierra gira alrededor del sol, el individuo gira alrededor de las instituciones sociales; pero al mismo tiempo debe hacer un pasaje individual por la historia y hacerse responsable de las exigencias de ésta en cada momento de su desarrollo psíquico (2012, p. 206).

En efecto, para el psicoanálisis el niño es responsable siempre de las exigencias que le formule cada momento de su vida. A pesar de estar vinculado a diferentes instituciones sociales, siendo una de ellas la educativa, es él quien decide y responde por sus actos, independientemente que las condiciones externas lo favorezcan o no.

3.3. Niño y deseo

El psicoanálisis sostiene que el deseo es siempre singular, es propio de cada sujeto y no de la especie, a diferencia de la necesidad, no tiene que ver con la supervivencia y la adaptación. Freud (1900) en su texto *La interpretación de los sueños*, señala como el deseo se encuentra ligado, a partir de lo que él denomina como la primera vivencia de satisfacción, lo dice así:

Un componente esencial de esta vivencia es la aparición de una cierta percepción... cuya imagen mnémica queda, de ahí en adelante, asociada a la huella que dejó en la memoria la excitación producida por la necesidad. La próxima vez que ésta sobrevenga, merced al enlace así establecido se suscitará una moción psíquica que querrá investir de nuevo la imagen mnémica de aquella percepción y producir otra vez la percepción misma, vale decir, en verdad, restablecer la situación de la satisfacción primera. Una moción de esa índole es lo que llamamos deseo; y el camino más corto para éste es el que lleva desde la excitación producida por la necesidad hasta la investidura plena de la percepción. ...Esta primera actividad psíquica apuntaba entonces a una identidad

perceptiva, o sea, a repetir aquella percepción que está enlazada con la satisfacción de la necesidad (p. 557).

El deseo es lo que queda de la primera experiencia de satisfacción vivida en la infancia, esta experiencia busca repetirse y al no poderse satisfacer deja en el ser hablante una huella mnémica perpetua, que está dinamizada por la pérdida y por ello es deseada.

Freud (1905), habla inicialmente de pulsión epistemofílica o “pulsión de saber” (Wiss-oder Forschertrieb) en el segundo de sus *Tres ensayos para una teoría sexual*. Para el autor esta pulsión deviene de la constitución de las teorías sexuales acaecidas en la primera infancia. Es el fruto de los primeros intentos de respuestas esenciales que ante la existencia humana se plantea el niño, tratando de resolver cuestiones relacionadas a los orígenes y a la muerte. Esta vida sexual infantil que emerge en la temprana infancia es para Freud de singular importancia, puesto que en ella se descubre uno de los elementos que hacen posible la inclusión del hombre en el orden social. Ella se revela a través de los síntomas de los neuróticos, se sitúa en la base de la causalidad de lo inconsciente.

La actividad investigadora del niño, tiene sus inicios con temas de carácter sexual, es por esto que múltiples enigmas sobre la sexualidad giran en torno a él, ¿De dónde vengo? ¿Qué pasa en la habitación de mis padres? ¿Por qué una parte de mi cuerpo parece ser diferente a la de otras personas? Estas preguntas resultan ser determinantes en la constitución de la subjetividad, ya que a partir de una permanente confrontación con sus vivencias, el niño se explica y se ubica en la realidad de una manera singular. Freud sostiene que:

A la par que la vida sexual del niño alcanza su primer florecimiento, entre los tres y los cinco años, se inicia en él también aquella actividad que se adscribe a la pulsión de saber o del investigador. La pulsión de saber no puede computarse entre los componentes

pulsionales elementales ni subordinarse de manera exclusiva a la sexualidad. Su acción corresponde, por una parte, a una manera sublimada del dominio, y, por la otra, trabaja con la energía de la pulsión de ver. Empero, sus vínculos [relaciones] con la vida sexual tienen particular importancia, pues por el psicoanálisis hemos averiguado que la pulsión de saber de los niños recae, en forma insospechadamente precoz y con inesperada intensidad, sobre los problemas sexuales, y aun quizás es despertada por estos (1905, pp. 175-176).

La pulsión de saber se construye en la historia infantil, que si bien está relacionada con la sexualidad, va más allá de ella. Cuando en el niño surge el amor por el conocimiento, se plantea de manera paralela la sublimación, convirtiéndose en uno de los caminos que toma la pulsión sexual para permutar o “... desplazar su meta sin sufrir menoscabo esencial en cuanto a intensidad. A esta facultad de permutar la meta sexual originaria por otra, ya no sexual, pero psíquicamente emparentada con ella, se le llama la facultad para la sublimación” (Freud, 1908, p. 168). En la sublimación hay un desplazamiento hacia un nuevo fin, es aquello que el sujeto va a producir (de su sexualidad) para aportar a la sociedad, re-direccionándola hacia actividades no sexuales aceptadas social y culturalmente, y valoradas por el individuo. Por ejemplo, creación artística, investigación intelectual y en general, actividades a las cuales una determinada sociedad concede gran valor.

Freud (1908) afirma que “El esfuerzo de saber de los niños en modo alguno despierta aquí de una manera espontánea, por ejemplo a consecuencia de una necesidad innata de investigar las causas, sino bajo el aguijón de las pulsiones egoístas que los gobiernan...” (p. 189). El autor, hace alusión a diferentes vivencias del niño —la llegada de un nuevo hermano, la muerte de un familiar...— que le generan heridas narcisistas, lo que hace que se despierte en él, nuevos sentimientos y se agudice así su capacidad de pensar.

El padre del psicoanálisis, advierte que los adultos no deben responderle al niño de manera engañosa, ya que "... a partir de este primer engaño y rechazo alimentan desconfianza hacia los adultos, adquieren la vislumbre de algo prohibido que los "grandes" desean mantenerles en reserva y por eso rodean de secreto sus posteriores investigaciones" (Freud, 1908, p. 191). Líneas adelante, expresa Freud que, de esta manera se genera en el niño un "conflicto psíquico" del que puede desenvolverse una "escisión psíquica" generando así la consecuente suspensión del pensamiento.

Cuando el niño se esfuerza por comprender, pero no encuentra resultados y abandona su propósito, se generan secuelas en las que se observa un deterioro permanente de su deseo de saber. Freud hace hincapié en que las dudas o los conflictos vividos en la infancia en relación al deseo de saber sobre la sexualidad, tendrán repercusiones en su vida anímica o en la actividad reflexiva del pensamiento. En la actividad de pensar, se puede presentar la duda como un arquetipo, donde si fracasa en un primer intento, tendrá un efecto paralizante en los siguientes, manifestándose así una inhibición, deteriorándose como consecuencia la capacidad para pensar y conquistar conocimientos.

En su texto *Análisis terminable e interminable*, Freud (1937) vuelve a retomar el tema de la sexualidad infantil y la pulsión de saber. Expresa que tanto lo destinado a lo sexual como lo que implica otros conocimientos deben a la par ser tratados con igual relevancia. Esto no quiere decir que esfuerzos de los padres por darles a conocer la verdad científica, logre colmar las expectativas de los niños. Aun así, ellos continuarán una línea particular para darle sentido a las preguntas que se hacen del mundo puesto que, de estas teorías dependen ciertos lineamientos acordes a sus desarrollos libidinales y cognitivos. Estas adquisiciones quedarán como una marca inconsciente que contribuirá al intento de cerrar la fisura derivada de la incompletud de la estructura del sujeto. Van a permanecer como una inscripción fantasmática, y tendrán un papel notable en la constitución neurótica del futuro adulto.

3.4. Deseo y relación estudiante - maestro

Ser deseante es entonces, el destino del hombre puesto que la pérdida del objeto original lo encamina a una falta —de-ser- que moviliza el irreductible deseo—de-ser desde donde se tejen los sentidos que dan curso a la existencia.

(Quintero y Giraldo, 1999, p. 55)

El deseo de un sujeto, está en relación con lo vivido en el vínculo primario con la función materna, convirtiéndose en un signo infantil indestructible. Esto significa que, cuando el sujeto desea algo, está actualizando de manera inconsciente las huellas mnémicas, que se formaron en las primeras experiencias de satisfacción. Lacan, (citado por Ramírez, 2012) “Reconoce que la vivencia de satisfacción está en la base de todos los posteriores sentimientos morales del sujeto” (p. 26). Es esta primera vivencia de satisfacción, con la participación del padre, la que permite que el niño tome distancia y construya su propio deseo. Se deriva de esto la constitución de un sujeto de deseo, dándole un lugar simbólico al interior de la familia, con lo cual se permite la transmisión del deseo y como resultado se da el paso de lo biológico al sujeto deseante.

El deseo surge a partir de esa falta, de esta manera inicia la búsqueda del objeto perdido e inalcanzable, ya que ningún sustituto lo va a satisfacer, es decir, con ninguno se alcanza el estado inicial de completud imaginaria. La falta siempre acompaña al sujeto es “... un estado de insatisfacción fundamental...” (Miller, 1992, p. 53), es precisamente esa insatisfacción la que impulsa al sujeto a establecer vínculos con los otros. Uno de esos vínculos es la relación estudiante-maestro.

Cuando ambos —estudiante y maestro— se encuentren en un salón de clase, deben contar con la incompletud, con la falta estructural, que instaure un deseo y éste posibilite a cada sujeto crear, innovar, transformar, descubrir, aprender. Así generan el acceso al saber

científico, filosófico, cultural o artístico. Por consiguiente, en el estudiante debe obrar las funciones parentales, de no ser así, Gadamer (2000) advierte que “Allí donde el hogar ya haya fracasado por completo, normalmente tampoco el maestro tendrá mucho éxito” (p. 21).

Para que haya un aprendizaje se requiere de constancia, disciplina, esfuerzo y dedicación; esto se logra si en el alumno habita un deseo, deseo de aprender. Es por esto que ese malestar que se vivencia en estudiantes y maestros “... es constitutivo de lo humano y está enraizado en el deseo y en la afortunada incompletud que caracteriza a cada hombre desde la estructura misma de su existencia” (Tirado, 2005, p. 111); la educación necesita de maestros y estudiantes deseantes, que reconozcan su falta y tengan una búsqueda permanente por el saber.

Carmona (2002), afirma que “El deseo es la presencia de una ausencia... cuando alguien dice que desea algo, implica que no lo tiene; por definición, nadie puede desear lo que tiene” (p. 56). En la figura del maestro, el alumno busca aquello que desea saber, porque le supone un saber y éste debe acompañarlo en la búsqueda de su deseo particular.

3.4.1. Transferencia estudiante - maestro

La transferencia es un concepto fundamental que permite comprender que en el acto educativo, más que la transmisión de conocimiento, se pone en juego la historia de cada sujeto que asiste a la escuela. La transferencia va más allá de lo que se puede observar o medir, es un elemento esencial que posibilita comprender la dinámica que se vive en el acto educativo, es subjetiva y evidencia la existencia del inconsciente. De la práctica clínica, Freud retoma el concepto de transferencia y en su texto *Sobre la psicología del colegial*, da cuenta de la manera como —la transferencia— se vive en el escenario escolar, donde el

estudiante establece una relación singular con sus maestros, a manera de repetición de los primeros encuentros con las figuras parentales (padres y hermanos). Escribe:

Ya en los primeros seis años de la infancia el pequeño ser humano ha consolidado la índole y el tono afectivo de sus vínculos con personas del mismo sexo o del opuesto; a partir de entonces puede desarrollarlos, transmutarlos siguiendo determinadas orientaciones pero ya no cancelarlos (Freud, 1914, p. 249).

Laplanche y Pontalis (1993), enuncian una definición de transferencia que permite comprender lo enunciado por Freud, donde explican la razón por la cual los acontecimientos vividos en la niñez quedan como impronta para toda la vida, se transmutan, pero no se cancelan; afirman:

... el proceso en virtud del cual los deseos inconscientes se actualizan sobre ciertos objetos, estableciendo una relación especial con ellos, haciéndose de manera más evidente en la relación analítica. Se trata de una repetición de prototipos infantiles, vivida con un marcado sentimiento de actualidad (p. 39).

Entonces, la transferencia es una actualización de los sentimientos —que el niño vivió en la infancia— en los nuevos vínculos que establece. Es así como en la figura del maestro, el niño actualiza o revive los sentimientos tiernos y hostiles, que le despertaron la metáfora paterna. Por consiguiente, el niño ubica al maestro como sucedáneo del padre. Freud (1914), insiste en que aquello que sucede en el vínculo familiar deja huellas en los niños, las cuales se reviven en la relación que establece con el maestro “Les salimos [a los maestros] al encuentro con la ambivalencia que habíamos adquirido en la familia, y con el auxilio de esta actitud combatimos con ellos como estábamos habituados a hacerlo con nuestro padre carnal” (p. 250).



Además, se debe tener presente que la relación transferencial tiene dos posibilidades en los estudiantes: acercarlos o alejarlos del conocimiento. La primera opción ocurre cuando el maestro adquiere reconocimiento por parte del niño y es ubicado por éste, como sucedáneo del padre, de esta manera se da lo que Freud denomina “corriente subterránea”, donde se genera un vínculo entre ambos, que puede facilitar o entorpecer el deseo de saber.

De lo anterior se deduce que, la transferencia que se da en la relación estudiante-maestro, habla del pasado psíquico de ambos sujetos. Es de anotar, que en esta relación también se da la contratransferencia, la cual ocurre cuando el maestro actualiza los sentimientos ambivalentes hacia el estudiante, lo que posibilita comprender el trato particular que reciben los estudiantes de sus maestros, teniendo efectos en el aprendiz.

3.4.2. El maestro como representante de la ley

En psicoanálisis la ley adopta el significante del Nombre del Padre, el cual hace referencia a la función paterna que éste ejerce en el complejo de Edipo, donde se presenta como un interdictor, instaurando la prohibición al parricidio, al incesto y al canibalismo; metafóricamente sería un “*no todo*”, el cual media las relaciones. De esta manera, las figuras parentales ponen límite a la pulsión en el encuentro con el otro, para establecer un orden universal que le permita al sujeto inscribirse en la civilización.

Lacan, citado por Aguirre y Vega (1997), afirma que “La ley es la regulación que está más allá del deseo o voluntad de un individuo” (p. 149). De esta manera, la ley está determinada por reglas o normas que se construyen de acuerdo a cada cultura, con el fin de lograr un equilibrio en las relaciones humanas. Las normas sociales están dadas para regular el comportamiento del sujeto y se presentan en situaciones de aprobación o de

sanción, generando cada acto una consecuencia de la que el sujeto debe hacerse responsable.

En la relación maestro-estudiante, se revive la relación con las figuras parentales, gracias a la transferencia; el maestro se hace heredero de los sentimientos de ambivalencia, por esto, adopta la función paterna al poner límites al estudiante, cuando éste realiza actos que van en contra de lo establecido socialmente. Ese límite, se convierte en la cuota de malestar que tiene que pagar para lograr vivir en sociedad, para establecer lazo social.

El maestro, al igual que cualquier sujeto presenta una historia de vida que lo hace particular en su relación con la ley, esta relación depende de la manera como haya librado el drama edípico. Mejía, Fernández, Toro, Cortés y Flórez (2010), encontraron tres formas diferentes en las cuales el maestro puede posicionarse frente a la ley: a través de la autoridad, del autoritarismo o de la permisividad. Respecto a la autoridad, el maestro ocupa el lugar de representante de la ley, es un regulador o mediador; frente al autoritarismo, el maestro no representa la ley, es la ley; y con relación a la permisividad “... aparece una posición basada en una *ideología del amor*² ...” (p. 56), donde la negación y la prohibición frustra al estudiante y se le inhibe su libertad.

Tanto el autoritarismo como la permisividad, deterioran la asunción del maestro como representante de la ley. El maestro no puede ser la ley, ni ser permisivo frente a ésta, en ambas hay un desdibujamiento de la autoridad del maestro, lo que genera consecuencias tanto para el estudiante como para la cultura. Cuando el maestro se posiciona frente a la ley, vía la autoridad, media o regula, representa la ley.

² Las cursivas son de los autores.

El maestro entonces, debe ser representante de la ley en la escuela, él debe transmitirla; pero esto sólo es posible si el niño lo reconoce como representante de autoridad. Kojève (2006), dice que “La autoridad es la posibilidad que tiene un agente de actuar sobre los demás (o sobre otro), sin que esos otros reacciones contra él, siendo totalmente capaces de hacerlo” (p. 36). La autoridad, es entonces un poder o un supuesto poder que se le otorga al Otro —padres, maestros, gobernantes... quienes estén ubicados en representantes de autoridad—, en virtud de un reconocimiento que los ubica en un lugar y en una posición particular, lo que permite que los niños aprueben los pedidos o mandatos, que vengan de ellos.

Para que el maestro sea portador de autoridad, es necesario que reconozca la existencia de la ley y de los límites en él, de esta manera será representante de la ley. Así mismo tendrá la posibilidad de ofrecerle a los niños límites claros e inscribirlos en la cultura escolar.

3.5. Exigencia académica

La exigencia académica es un pedido al estudiante, realizado por el maestro en cumplimiento de su función. Este pedido se convierte en una responsabilidad que implica por parte del estudiante una respuesta. Dicha respuesta puede estar orientada a la realización de: un taller, un dibujo, una lectura de texto, una creación artística, una exposición, un examen... en fin, es una evidencia que muestra cómo el estudiante ha avanzado en la construcción de un conocimiento. Estas actividades pueden ser realizadas en clase o en casa.

Las tareas escolares, son interpretadas por los expertos de diferentes maneras. Posada y Taborda (2012), encuentran que,



... pueden ser estimadas por los docentes como una práctica que permite a los estudiantes afianzar los conocimientos construidos en clase, formar hábitos de estudio, propiciar el trabajo independiente y responsable, posibilitar el pensamiento crítico y constituirse en el protagonista del propio aprendizaje (p. 24).

Desde esta mirada, el docente pretende que el estudiante a través de la exigencia, desarrolle su iniciativa y responsabilidad. Así mismo, estos autores, referencian a algunos pedagogos que no consideran beneficiosa la tarea escolar. En síntesis refieren:

... en primer lugar, la manera en que se asignan las tareas conduce a la falta de participación del propio estudiante en su realización, puesto que en muchos casos se nota la intervención de padres y hermanos...; en segundo lugar, hay quienes afirman, apoyados en las teorías sobre los estilos de aprendizaje, que la conexión entre las tareas escolares y el rendimiento no es directa y en tercer lugar, las tareas limitan al alumno en su vida extraescolar, pues reducen el tiempo disponible para la práctica deportiva y para compartir con su familia y sus amigos (Posada y Taborda, 2012, p. 24).

La crítica a las tareas escolares se enuncia en tres vías. (i)La primera de ellas, se refiere a la estructura misma del pedido, a su naturaleza y complejidad, ante la cual el estudiante no estaría en la capacidad de realizar y lo sometería a experiencias fallidas o a su fracaso, lo cual suscitaría la intervención de otros. (ii)La segunda vía, hace referencia a lo inoficioso de la tarea, ya que no mejora la calidad académica del estudiante. (iii)Y finalmente, dichos autores consideran que las tareas escolares, son una interferencia en la vida familiar y social del niño. Con estas críticas, las tareas escolares, se convierten en una exigencia académica que no reporta beneficios para el estudiante.

Esta idea es apoyada por Kohn (2006), quien expresa que “... no existe ninguna razón para pensar que la mayor parte de los estudiantes no estarían en ninguna clase de desventaja si los deberes fuesen ampliamente reducidos o incluso eliminados” (párr. 6). El autor enuncia de manera enfática que los deberes por fuera de la escuela, producen en los estudiantes más efectos negativos que positivos. Aduce, que ese tipo de exigencia ordenada por el docente, es desagradable tanto para el estudiante como para su familia.

Posada y Taborda (2012) hacen también referencia a diversos estudios realizados a principios de este siglo, en los cuales se evidenció que “... quienes dedicaban un tiempo medio en tareas obtuvieron los mejores resultados y quienes realizaban relativamente pocas o muchas labores escolares rendían menos” (p. 26). En este estudio, se establece una relación entre la dosificación de tareas y la edad del estudiante, además advierten que, “... existe un tiempo óptimo para la resolución de las tareas, superado el cual no contribuye al aprendizaje” (Posada y Taborda, 2012, p. 26).

Establecer el tiempo adecuado para la realización de la tarea, sin considerar al sujeto en su complejidad, como ser de deseo, determinado por experiencias que sólo a él conciernen y que lo ubican en la red de relaciones como singular, resulta aventurado. Más aún, si es la edad cronológica el criterio para establecer los máximos y los mínimos. Si la tarea es un asunto del estudiante, será él, quien determine los tiempos.

Salinas (1994), refiere que para que la exigencia académica sea realizada por el estudiante, se hace necesario “Cargar de intencionalidad pedagógica la tarea, —lo que— implica, necesariamente, transformar la dinámica de la estructura escolar desde su cotidianidad misma, de tal suerte que se pueda dotar de sentidos propios” (p. 151). La autora afirma, que la tarea escolar debe ser significativa para el sujeto, porque es precisamente esto, lo que lo pondrá en posición de indagación y esfuerzo y por lo tanto, la experiencia será para el estudiante una conquista propia que le satisface.



Señala además, que la tarea escolar debe ser formativa, es decir, que el maestro tenga una intención deliberada, una claridad en los propósitos al momento de asignarla, para que así, esa exigencia le concierna al estudiante. Por lo demás, “... a la escuela le compete propiciar la puesta en común de las tareas para permitir la confrontación, el reconocimiento sano y preciso de los logros y limitaciones individuales, la satisfacción de los niños... en fin, su formación...” (Salinas, 1994, p. 156).

De otro lado, Zapata (1994) expresa que la tarea escolar, “... se refiere a una actividad esforzada para producir un resultado, y siempre va acompañada de control, racionalidad y eficiencia...” (p. 149). Dicha actividad debe ser congruente, debe posibilitar la invención y la re-creación del conocimiento en el estudiante. El autor indica además, que la tarea escolar es entendida en nuestra cultura, como el trabajo que deben realizar los estudiantes en casa.

Ahora bien, si la tarea puede ser una experiencia significativa ¿Por qué algunos estudiantes se rehúsan a realizarla? Meirieu (2013), afirma que una de las posibles razones se debe a que, “... hay una suerte de devaluación del esfuerzo de pensar. Para el niño y el adolescente, el acceso al pensamiento es una ocasión de sufrimiento” (párr. 13). En este sentido, tanto Zapata como Meirieu, sostienen que el estudiante requiere de un esfuerzo que permita la creación para la realización de la exigencia académica encomendada, pero tradicionalmente la práctica escolar no ha privilegiado el pensamiento. Los productos académicos van más en la vía de acumular datos que en el ejercicio de comprender y para llegar a concluir³. En la actualidad hay una *devaluación del esfuerzo de pensar*.

³ Lacan (1945), desarrolla una lógica del tiempo en la que contempla tres momentos: el instante de ver, el tiempo para comprender y el momento para concluir. Con ello demuestra, por medio del sofisma de los tres prisioneros, que se trata de una lógica intersubjetiva encontrada entre el aguardar y el precipitarse, la lógica del tiempo



En el mismo sentido, Heidegger citado por Quintero, (s.f.), afirma que “... nuestro tiempo se caracteriza por una *huida ante el pensar*” (p. 2). Este autor considera que en la época actual, embuída en la tecnología, los sujetos son pobres y faltos de pensamiento, a pesar de disponer de esta capacidad. Aduce además, que esta falta generalizada de pensamiento convierte al humano en ser desarraigado “... incapaz para la reflexión y por tanto para la libertad” (Quintero, s.f., p. 2). Meirieu (2013), afirma que para contrarrestar esa devaluación o huída frente al pensar, es necesario que el niño encuentre *placer de aprender*, lo dice así:

La cuestión clave es rehabilitar el placer de aprender, es decir, permitir al niño que comprenda que puede encontrar un verdadero placer en el trabajo intelectual y escolar. El trabajo escolar debe ser presentado como una ocasión de enriquecimiento, de búsqueda personal y no simplemente como una sucesión de pruebas técnicas que debe enfrentar para seguir una carrera que le permita acceder al diploma (Meirieu, 2013, párr. 13).

Es por lo anterior que el maestro está llamado a propiciar el descubrimiento de sentido a las exigencias académicas, para que el estudiante pueda acceder al saber cómo una experiencia vital y de ninguna manera como un asunto accesorio o baladí. Meirieu (2005), afirma que el maestro podrá “... mostrar que el saber, además de contribuir a una inserción profesional a medio o largo plazo, es desde el primer momento fuente de descubrimiento y satisfacción” (p. 41).

intersubjetivo sobre la que se estructura la acción humana. Establece así de tres momentos de evidencia, donde cada uno es un tránsito hacia el siguiente, se reabsorbe en él, subsistiendo el último. Por tanto son momentos que incorporan al anterior y lo transforman, hasta quedar sólo el último momento: el concluir.



Pero no se puede caer en el error de pensar que al maestro le corresponde enseñar sólo lo que le interese o le llame la atención al estudiante, para que así la realización de la exigencia académica sea placentera. Al contrario, Meirieu (1998), en otro de sus textos, advierte sobre las consecuencias nefastas para el niño, si sólo se atienden sus peticiones, necesidades o intereses:

... ya sabemos que el niño llega al mundo infinitamente pobre, y que no puede desarrollarse más que gracias a un entorno estimulante y a su inscripción en una cultura. Atender sus peticiones, someterse a sus necesidades, proponerle tan sólo aquello que tiene ganas de hacer y que ya es capaz de hacer, es arriesgarse a mantenerlo en un estado de dependencia, incluso en una vida vegetativa en la que, privado de exigencias se dejará caer al nivel más bajo. La educación, entonces, se reduciría a la contemplación embobada de unas aptitudes que se despiertan; ratificaría todas las formas de desigualdad y dejaría a los “hombrecitos” completamente inermes, incapaces de entender lo que les ocurre, privados de voluntad y prisioneros de sus caprichos y de toda clase de manipulaciones demagógicas (p. 68).

Así mismo, González (2007), ratifica lo expresado por Meirieu y enuncia que el maestro debe sostenerse en la exigencia académica que le presente a los estudiantes, aclara la tarea que debe realizar un maestro y manifiesta quien es digno de llamarse *un buen maestro*:

La tarea de un profesor es abrir nuevas perspectivas, introducir interrogantes, generar dificultades positivas. Por eso un buen maestro no es precisamente aquel que gana el aplauso de sus alumnos porque los aparta demagógicamente de la dificultad y del

esfuerzo, sino el que sabe sostener ante ellos la exigencia de ponerse a la altura de sus posibilidades (p. 11).

Entendida así, la exigencia académica se inscribe en la dimensión formativa y se fundamenta en un reconocimiento del sujeto, de sus posibilidades y limitaciones y ante todo en la consideración de que podrá conquistar un saber, una comprensión y que siempre estará en posición de indagación, de duda, de cavilación. En definitiva, la exigencia académica, estaría a tono con el proceso de pensamiento.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

4. CAPÍTULO IV LA METODOLOGÍA

4.1. Diseño metodológico

Las teorías no han de imponerse a los hechos. Jamás impiden que estos existan —como decía Charcot— que estén ahí. Y los hechos que están ahí son, por un lado, circunstancias sociológicas, estructuras sociales más o menos injustas, juegos de intereses históricos y de fuerzas colectivas opresoras. ...el ser individual es como tantas veces he dicho una abstracción, si no se le estudia inmerso en la realidad social.

(Carballo, 1973, p. XXII)

La metodología que orienta esta investigación corresponde a un enfoque cualitativo, el cual se convierte en un modo de “... encarar el mundo de la interioridad de los sujetos sociales y de las relaciones que establecen con los contextos y con otros actores sociales” (Galeano, 2004, p. 16). Es por esto que, se abordó las realidades subjetivas e intersubjetivas como objetos genuinos de conocimiento, buscando de esta manera comprender desde la interioridad de cada niño del grado primero de primaria las lógicas que guiaron sus acciones. Como lo plantea Watson (citado por Pérez, 1994): “En este tipo de investigación se describen detalladamente situaciones, eventos, personas, interrelaciones y comportamientos observables, incorporando experiencias, actividades, creencias, pensamientos y reflexiones expresadas tal cual por los participantes y no como el investigador los describe” (p. 279).

En este sentido, optar por un diseño cualitativo convino al trabajo investigativo puesto que se pretendió dar respuesta a la pregunta de investigación desde los aportes de la teoría psicoanalítica y que mejor manera que hacerlo desde la voz de los participantes. Tanto en el psicoanálisis como en la investigación cualitativa el lenguaje se convierte entonces, en el medio ineludible donde se desenvuelve el investigador.

Así, el producto alcanzado fue siempre un producto claramente discursivo, entendido esto como un intercambio intersubjetivo a través de un proceso dialógico el cual fue posible en el momento mismo del encuentro. Es allí, donde sucedieron los intercambios los silencios, las compresiones, los obstáculos, los deslices que permitieron adoptar posiciones con el conocimiento mismo. Weizsacker (1954, citado por Carballo, 1973) manifiesta que “... el psicoanálisis también lo primero que hace, antes de intentar explicar, es percibir, observar y describir” (p. XIX).

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010) el enfoque cualitativo “Utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación” (p. 87). En este sentido, se recolectó la información describiendo situaciones de los participantes expresadas por medio del lenguaje escrito, verbal y no verbal.

Hernández (et al., 2010) afirman que el proceso “... cualitativo no es lineal ni lleva una secuencia. Las etapas constituyen más bien acciones que efectuamos para cumplir con los objetivos de la investigación y responder a las preguntas del estudio y se yuxtaponen, además son iterativas o recurrentes” (p. 408). Es decir, las acciones se realizaron de forma dinámica, y se atendió a lo que se iba generando en el encuentro, en la cotidianeidad, para luego identificar las características particulares de cada cual en su lógica y realidad.



4.2. Tipo etnográfico

La investigación fue de corte etnográfico enfocado bajo un conjunto de principios. El primero, aludió al reconocimiento del espacio donde se situó la investigación, en este caso el aula de clase como escenario natural donde ocurrieron los encuentros entre maestro estudiante y por supuesto con las exigencias académicas. De igual manera, se tuvo en cuenta el “mundo simbólico” o tejido de significados, los que fueron básicos para la comprensión de las particularidades implicadas en el estudio. Se buscó describir e interpretar la realidad social, con el fin de dar sentido a lo observado.

Así mismo, desde la etnografía se retomó el trabajo de campo entendido como el espacio de producción y reproducción a través de la escritura el cual requirió de “... rastrear vínculos cambiantes, siempre como un forastero proveniente de otra forma de vida, escribir acerca de lo que uno ve para verlo mejor, y de esta manera hacer evidente el orden de una nueva forma de vida” (Packer, 2013, p. 282). De esta manera, se hizo necesario ingresar en el grupo, para ello el trabajo investigativo se realizó desde el mes de junio de 2013 hasta el mes de enero de 2014 en la jornada escolar; lo que favoreció el reconocimiento de los dichos, actuaciones y lenguajes de los estudiantes.

Así fue posible describir, interpretar y escudriñar los vínculos y realidades sentidas por los participantes. La escritura se convirtió en el pilar del trabajo y permitió mostrar la vida humana, reportar los vínculos que se rastrearon, hacer evidente las interrelaciones del grupo y revelar lo nuevo que emergió.

Todo lo vivido en los encuentros se registró mediante diarios de campo. Packer (2013) afirma que “... las notas de campo etnográficas son recuentos fijados de hechos que se

remueven del campo en el que han ocurrido”. Al hacer la lectura de estas notas, se pudo acceder a la dialéctica entre la explicación y la comprensión, que la fijación hizo posible. “Tal dialéctica es lo que Heidegger llamó el círculo hermenéutico entre la comprensión y la interpretación. ...es la manera en que un recuento nos instruye sobre cómo ver los eventos que describe” (pp. 261-262). O como lo enuncia Carballo (1973):

Explicar supone poner en claro la conexión causal entre dos fenómenos. ...Entender supone un conocimiento de la red de conexiones en que se produce un fenómeno. Es preciso situar lo conocido dentro de un esquema ordenador. Entender es, a la vez, conocimiento de las relaciones entre las cosas y también conocimiento de ésta dentro de las conexiones que le ligan a un orden superior. Lo primero que hay que hacer es, como Freud, reunir datos aislados. Después hay que referirlos a la totalidad de la psique dentro de la que se producen. Tanto más numerosos los hechos que se coleccionen, tanto más amplio se vuelve el círculo dentro del que han de insertarse. El círculo hermenéutico constantemente ampliado, exige cada vez un mayor esfuerzo para darle sentido (p. XXVIII).

La recopilación de los datos como su interpretación, se realizó de modo conjunto. El registro se hizo de manera descriptiva, teniendo en cuenta la palabra, las actitudes y las interacciones de los niños y se relacionaron con los conceptos mediante la comparación constante, lo cual permitió rastrear aspectos uniformes y diversos del fenómeno estudiado.

4.3. Contexto y participantes

El trabajo investigativo se realizó en una Institución Educativa del Municipio de Medellín, zona nororiental de la ciudad. Se trabajó con un grupo de 38 estudiantes del grado primero de educación básica primaria, en edades que oscilaban entre los 6 y los 7 años. La muestra fue a conveniencia y se eligió en tanto permitía a la investigadora además

de realizar su trabajo como maestra adscrita a dicha institución, realizar el trabajo investigativo.

Para el desarrollo de esta dinámica se partió de un muestreo teórico, donde se leyó lo que se había escrito sobre el tema en cuestión; posteriormente, se vincularon los datos para luego dar paso a la interacción entre la información conocida y la nueva. En otras palabras, el análisis se logró desde el vínculo ente el marco teórico construido y la lectura de los datos que arrojó el trabajo de campo, permitiendo que emergiera lo nuevo en relación a lo que al niño sucede cuando no acepta la exigencia académica. Este análisis dio lugar a la identificación de categorías, subcategorías y tendencias.

4.4. Técnicas de recolección de datos

Se utilizaron técnicas e instrumentos de recolección, registro y análisis de los datos propios de la investigación cualitativa tales como la observación y el análisis de documentos. Con su uso se pudo recolectar datos de diferentes tipos: lenguaje escrito, verbal y no verbal, conductas observables e imágenes. El instrumento que se utilizó para consignar dichos encuentros fue el diario de campo en donde fue posible realizar los análisis respectivos desde una óptica reflexiva para “... construir formas inclusivas, descubrir las visiones múltiples de los participantes y adoptar papeles más personales e interactivos con ellos” (Hernández, et al., 2010, p. 410).

4.4.1. La observación

La observación en la investigación cualitativa, “... no se limita al sentido de la vista, implica todos los sentidos. ...implica adentrarse en profundidad a situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones” (Hernández, et al., 2010, p. 411). La observación tiene

como propósito, explorar el contexto o ambiente, describirlo, comprenderlo; para así interpretarlo. Se hizo necesario registrar lo observado para evitar el olvido y dar mayor cuenta del contexto, los participantes, las relaciones y los sucesos que ocurrieron, en relación con lo pertinente al fenómeno de estudio.

La participación del observador fue activa, "... sin embargo, no se mezcla completamente con los participantes, sigue siendo ante todo un observador" (Hernández et al., 2010, p. 417). Además, fue necesario una gran capacidad de escucha, por ello fue pertinente prestar atención a los detalles y además, tener habilidades para lograr descifrar los comportamientos no verbales de los participantes.

4.4.2. El diario de Campo

Uno de los formatos que se utilizó para registrar lo observado fue el diario de campo. Restrepo (2002) afirma que, éstos son "... registros reflexivos de experiencias a lo largo de un período de tiempo. Registran observaciones, analizan experiencias y reflejan e interpretan sus prácticas en el tiempo" (p. 144). En el diario de campo se registró lo observado, esto le imprimió un carácter confiable y válido al proceso de investigación. La utilización de este instrumento dio lugar a la sistematización, descripción, análisis y categorización de la información.

4.4.3. Documentos

Para la elaboración de los documentos, se utilizó como unidad de análisis el grupo. Para Hernández, et al. (2010) el grupo representa "... un conjunto de personas que interactúan por un periodo extendido, que están ligados entre sí por una meta y que se consideran a sí mismo como una entidad" (p. 409). Los encuentros fueron presenciales y sirvieron para

realizar las actividades planeadas, intercambiar experiencias, pensamientos, vivencias, que dieran cuenta de las vicisitudes de los niños, cuando tienen que encarar el llamado a la exigencia académica. Los documentos se convierten en una fuente valiosa para la recolección de información en la investigación cualitativa,

Nos pueden ayudar a entender el fenómeno central de estudio. Prácticamente la mayoría de las personas, grupos, organizaciones, comunidades y sociedades los producen y narran, o delinear sus historias y estatus actuales. ...son preparados por razones personales, a veces íntimas (Hernández, et al., 2010, p. 433).

Los documentos se elaboraron de forma grupal atendiendo a las necesidades requeridas en la investigación. De esta manera las producciones de los participantes, “...pueden ser analizadas para conocer sentimientos, experiencias, deseos, vínculo... (Hernández, et al., 2010, p. 435). Es por esto, que esta técnica permitió obtener diversas miradas, en un contexto en el que interactuaban de manera habitual.

Dadas las características del grupo en el que se llevó a cabo la investigación —grado primero—, se programaron actividades preliminares, para facilitar la discusión, el diálogo y la producción de los documentos propuestos, los cuales brindaron información sobre el tema de investigación. “Independientemente de cuál sea la forma de obtención, tales elementos tienen la ventaja de que fueron producidos por los participantes del estudio, se encuentran en su “lenguaje” y usualmente son importantes para ellos” (Hernández, et al., 2010, p. 435).

Partiendo de lo anterior se elaboraron algunos talleres, que se llevaron a cabo teniendo en cuenta lo que los participantes realizaban habitualmente (Baéz y Sequeira, 2006). Además, se combinaron de manera tal que fue posible presentar diversas actividades

necesarias para obtener la información sobre el tema de investigación. Al finalizar cada taller, los niños entregaron un producto tangible y útil. Por su parte el maestro-investigador como moderador del taller propició el diálogo y la diversidad de opiniones; mantuvo una escucha activa y una actitud neutra evitando juzgar la palabra hablada, escrita o la producción de los participantes.

Fue así como se realizaron cuatro talleres, en los cuales los niños lograron expresar sus sentires y las vicisitudes que enfrentaban, cuando no aceptaban el llamado de la exigencia académica en el aula de clase. Así:

- En el primero de ellos, se pretendió que los niños expresaran su relación con el saber académico a través de la palabra escrita, se realizó la lectura del cuento “La niña que le gustaba el colegio”, se generó un diálogo sobre el cuento leído y posteriormente, cada niño escribió un texto donde manifestaba su experiencia frente al saber académico.
- En el segundo encuentro se expusieron imágenes relacionadas con el ambiente escolar⁴, se generó una conversación sobre cada una de ellas y posteriormente, realizaron un cuento escrito donde tenían la posibilidad de elegir la imagen o las imágenes que desearan, finalmente, realizaron un dibujo alusivo al cuento escrito.
- El siguiente encuentro, llevó por título “El personaje fantástico”. Se hizo lectura del cuento “Un día en el colegio de la fantasía”, durante dicha lectura, se realizó una conversación sobre cada personaje que aparecía. Posteriormente, cada niño le dio el final al cuento, imaginándose el nuevo compañero fantástico que ingresó al salón de clase.

⁴ Niños leyendo, haciendo tareas, dialogando con sus compañeros, practicando diferentes juegos, haciendo tareas en casa, participando en clase, solos, tristes, sonrientes...

— En el último encuentro, se realizó un taller titulado “La escuela sin profesores”, donde los niños narran diversas experiencias vividas durante una jornada escolar donde no habían maestros ni adultos.

Durante la realización de estos talleres, se pretendió escuchar más agudamente la voz del niño y moderar la intervención del investigador para así, precisar y generar preguntas que ayudaran a profundizar la temática en cuestión.

4.5. Estrategias de análisis y verificación de los datos

Interpretar conlleva la posibilidad de encontrar un sentido, estableciendo relaciones entre sus términos, teniendo presente las expresiones, las palabras, las ideas, los párrafos. El ejercicio de interpretar permite que el texto diga algo más, que lo que aparentemente quiere decir, encontrando el significado de eso que se lee, enlazando o vinculando cada palabra, cada noción, cada idea, con otras; lo cual supone una explicación. Por consiguiente, un significante adquiere valor porque es relacionado con otro, ya que se establecen relaciones entre sí, a la luz de lo expresado. Este análisis de lectura es el trabajo que cumple un investigador al enfrentarse a textos de estudio, ya sean orales y/o escritos.

El método que se utilizó para la lectura analítica sucede en tres tiempos, —lectura intratextual, lectura intertextual y lectura extratextual—, en los cuales se mezcla el acto de leer y la investigación. Pérez, (1995, p. 239) lo explica así:

— *Lectura intratextual* es el primer tiempo de lectura; aspira a investigar un texto, una obra, un autor, etc., para intentar establecer sólo desde el texto mismo, lo que éste dice.

— *Lectura intertextuales* el segundo tiempo, se pretende cotejar y someter a discusión, enunciados de dos o más textos, de un solo autor o de varios.

— *Lectura extratextual* es el tercer tiempo, en el cual se pretende ubicar un enunciado –texto base–, o un conjunto de éstos, en el marco teórico explicativo.

La comprensión del texto no se hizo en forma lineal, ya que cada idea que emergió pasó por el análisis. Para entender las ideas expresadas en un texto, Lacan (1984, citado por Pérez, 1995, p. 241) propone que es necesario que el lector pase por los tres tiempos “... y los designa como el instante de ver, tiempo para comprender y momento para concluir”, los cuales rigen para cualquier indagación:

- *Instante de ver*, momento inicial de la investigación, se da una mirada global de misma.
- *Tiempo para comprender*, análisis de los datos obtenidos.
- *Momento para concluir*, momento de decisión, síntesis e interpretación.

Estos tiempos no fueron cronológicos, sino lógicos, es decir, no aludieron a un orden temporal, ya que cada sujeto tenía la posibilidad de moverse por cada uno de ellos, ir y venir cuantas veces considerara necesario, esto le posibilita interrogar, discurrir, comprender, etc., es el modo como opera el pensamiento para cualquier indagación. Pérez (1995) afirma que los tiempos lógicos, “... constituyen el conjunto del proceso así designado, los cuales deben darse en la sucesión indicada para producir la interpretación del texto que así se espera lograr” (p. 241).

A continuación se explicita cada tiempo vinculado con el trabajo del investigador al enfrentarse a un texto escrito. Se describe por separado con la intención pedagógica de mostrar como suceden, pero dejando claro que estos tiempos durante el proceso de investigación no conllevó un orden cronológico, sino lógico.



Fases Metodología y diseño

En la siguiente tabla n°1 se sintetiza la metodología que se desarrolló y el diseño de la investigación, a partir de los objetivos que se asumieron frente al problema planteado.

Momentos	Propósitos	Tiempo
Momento 1	Compilación del material que sería objeto de estudio, con relación a lo que les pasa a los niños cuando no aceptan el llamado a la exigencia académica en el aula de clase.	Se comenzó en septiembre de 2012 y finalizó en abril de 2013.
Momento 2	Recolección de material y analizar Desarrollo de diarios de campo y aplicación de talleres.	Se inició en junio del 2013 y se proyectó para el mes de enero del 2014.
Momento n°3 interpretativa por núcleo temático.	Análisis e interpretación de los hallazgos obtenidos en el trabajo de campo.	Se realizó durante el 2014.
Momento n°4 construcción teórica global. Articulación de la información	Escritura de los hallazgos.	Se inició en enero de 2015 y se entregó en el mes de mayo del mismo año.
Momento n°5 extensión y publicación. Análisis e interpretación de resultados	Conclusiones.	Se finalizó en el mes de mayo de 2015.

DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

5. CAPITULO V HALLAZGOS

**Antes de intentar explicar e interpretar es menester percibir, observar, describir;
este es el fundamento fenomenológico del psicoanálisis**

Carballo (1973), realizador de la introducción al tomo I de las obras completas de Freud, en su edición en español cita a Weizsacker (1954), quien destaca además del rigor investigativo, el fundamento fenomenológico en el psicoanálisis, cuando pone de manifiesto “... que el psicoanálisis también lo primero que hace, antes de intentar explicar, es percibir, observar, describir” (p. XIX), lo que le permite afirmar que el psicoanálisis “Comienza como una ciencia empírica” (Weizsacker, 1954, p. XIX).

Para validar esta afirmación, se puede recurrir al artículo *Un recuerdo infantil de Goethe en Poesía y Verdad*, donde Freud (1917) aborda y descifra un elemento para él enigmático presente en la autobiografía de Goethe —un recuerdo infantil—, que bien puede ilustrar lo que el filósofo Ricoeur (citado por Packer, 2013), enuncia como la expansión de la significación de una acción fijada o la recreación de la misma en nuevos contextos.

Freud en 1917 publica el artículo mencionado, en el cual revela que para abordar comprensivamente el recuerdo infantil, precisó de la interpretación que le permitió demostrar que su contenido pudo ser una sustitución de otro, e incluso descubrir su relación con otros sucesos, sin duda alguna importantes “... en lugar de los cuales emergió en calidad de recuerdo encubridor” (p. 2438). Para el autor no resultaba indiferente, tampoco insignificante que sucesos de la vida infantil se hubiesen sustraído al olvido general de la infancia, situación que lo lleva a sospechar que lo que se ha conservado es lo más

importante de aquel estadio de la vida, ya porque en su tiempo entrañara esa importancia o porque la hubiese adquirido después bajo la influencia de sucesos posteriores.

Aclara Freud (1917), que en toda elaboración psicoanalítica de una biografía el recuerdo que el analizado sitúa en primer término, es decir, el que primero relata, demuestra ser el más importante, "... aquel que encierra así la llave de los compartimientos secretos de su vida anímica" (p. 2438). Sin embargo, anota que en el suceso relatado por Goethe, su sospecha no encuentra el apoyo que le permita fijarla como una acción con significado y que la convirtiera en objeto de ciencia. Lo que Freud encuentra en el texto del poeta, no es suficiente para establecer que el recuerdo mantiene una relación evidenciable con impresiones importantes de una época ulterior.

Narra Freud que el azar le proporcionó un paciente en el que un recuerdo infantil análogo al relatado por Goethe, mostraba transparentes relaciones. En este paciente "... los celos que su hermano hubo de inspirarle y que le habían llevado a atentar contra él, cuando era un niño de pecho estaban ha largo tiempo olvidados. Ahora le trataba con grandes consideraciones" (1917, p. 2439); pero, aclara Freud, que ciertos actos casuales —el paciente había propiciado daños a animales para él muy queridos—, le llevan a interpretarlos "... como ecos de aquellos impulsos hostiles contra su hermano" (1917, p. 2439). El paciente relató que en la misma época de su atentado contra el pequeño intruso, había arrojado por la ventana las piezas de vasija que había hallado a su alcance, escena idéntica a la que narra Goethe; y anota "Esta comunicación señalaba la posibilidad de interpretar el recuerdo infantil de Goethe en el sentido en que la historia de mi paciente imponía" (Freud, 1917, p. 2439).

Después de haber señalado otras observaciones similares, Freud concluye el texto con la siguiente afirmación:



Si ahora retornamos al recuerdo infantil de Goethe y situamos en el lugar correspondiente de *Poesía y Verdad*, aquello que hemos creído adivinar por medio de la observación de otros sujetos infantiles, obtendremos una interpretación irreprochable que de otro modo no habríamos descubierto” (1917, pp. 2442-2443).

Los descubrimientos de Freud (1917), en este caso particular, el recuerdo encubridor requirió una labor de observación, descripción, explicación e interpretación, a partir de datos empíricos, revelados en el discurso de un sujeto y puesto en relación con los discursos de otros sujetos, cuya significación se corresponde, lo cual le permite reafirmar hipótesis o sospechas que en un primer acercamiento al dato le era imposible confirmar.

Freud (1917) refiriéndose al logro de interpretaciones que califica de irreprochables, considerando por supuesto la dinámica del inconsciente afirma que “Cuando el sujeto analizado comunica dos cosas en sucesión inmediata, como en un solo aliento, esta proximidad puede interpretarse como una conexión” (p. 2441); asunto que de otra manera no sería posible descubrir. Derivamos de la enseñanza de Freud, para este cometido investigativo, el respeto por el dato empírico, la descripción del evento lo más ajustado posible a la realidad, para inferir, establecer relaciones y generar nuevas significaciones.

El discurso psicoanalítico y el discurso pedagógico, son campos de conocimiento, cada uno con un objeto de estudio que lo particulariza. Sin embargo, se encuentran en que ambos operan con el sujeto, por tanto les concierne el deseo y la palabra.

El discurso psicoanalítico en tanto praxis, presenta un campo de acción restringido, en el cual se vivencia el encuentro entre un analista y un paciente en la intimidad de una sesión, con una finalidad: la toma de conciencia. Y en cuanto a la educación, el escenario es una

relación transferencial entre el sujeto a educar y Otro sustituto de las figuras primarias de autoridad, siempre en el propósito de “... abrir a los niños la posibilidad de ir encontrando sentido a su existencia en la búsqueda de saber y en las construcciones y elaboraciones que ese trasegar le vaya deparando” (Quintero, 2008, p. 73), de tal manera que llegue a alcanzar formas cada vez más consistentes de un saber de sí, en relación con las demandas de la cultura en un tiempo histórico determinado.

Someter a la reflexión las prácticas educativas, —donde se implica el niño y el otro (Otro)— desde el psicoanálisis, apunta a la finalidad de enriquecer dichas prácticas mediante una ampliación de las posibilidades éticas del maestro.

La escuela en tanto institución, después de la familia, es el primer lugar de socialización del niño. Cuando el niño ingresa a la escuela, llega con una historia que lo constituye en tanto sujeto. Vélez (2008), refiere que:

La escuela es, en este sentido, el lugar en el cual se pone a prueba las identificaciones, la metáfora paterna, la relación al sexo opuesto, y todo lo que constituye la subjetividad. Es también el lugar de emergencia de la angustia, su soporte, y al mismo tiempo un lugar de sublimación.

La escuela, a través del uso del lenguaje que promueve, es el lugar donde se juega para cada uno lo que edifica la base del lazo social. Es decir, la función del llamado al Otro que implica ser acogido en una clase. La palabra clase viene de “cassis” del latín “calare” que quiere decir “llamar”. La clase puede ser un lugar de apertura si el sujeto le apuesta al llamado, es decir, acepta al Otro. También puede volverse un lugar cerrado u obstruido, si el sujeto rechaza al Otro (p. 88).

De ahí que, la historia familiar que se agita en la subjetividad se pone a prueba en el contexto de la escuela, contribuyendo ya sea, a acercar al sujeto al saber académico o a alejarlo. La inclusión del estudiante al escenario de la clase, supone un reconocimiento del Otro, de sus pedidos y exigencias, una escucha al discurso normativo, una apuesta por un discurso, otro, que lo sitúe en el interjuego de las diferentes facetas del lazo social.

En este capítulo se exponen los hallazgos de la investigación logrados mediante el análisis e interpretación de los datos. Este ejercicio fue el resultado del proceso de revisión a través de la lectura analítica en tres tiempos: la lectura intratextual, la lectura intertextual, y por último la lectura extratextual. Atendiendo además a los tres tiempos lógicos: el instante de ver, el tiempo para comprender y el momento para concluir; tiempos que no aluden a un orden temporal, pues el investigador puede movilizarse por cada uno de ellos y recorrer cuantas veces sea necesario, acción que le permite interrogar, comprender, cavilar; en este sentido el tiempo lógico se relacionó con el modo como el pensamiento opera para cualquier indagación. El ejercicio metódico permitió la codificación del material aportado por los diferentes autores, este material se desglosó con el propósito de categorizar y subcategorizar la información.

A continuación se presentan las vicisitudes que enfrentan los niños, de primero de primaria de una institución pública del municipio de Medellín, cuando no aceptan el llamado de la exigencia académica en el aula de clase, su descripción y análisis. Hallazgos realizados a través de datos obtenidos de la observación: diarios de campo y análisis de documentos.

De los dichos de los niños, surgen las siguientes categorías:

— *Influencia de la pareja parental en el despliegue académico del niño en el aula de clase*

— *Estados afectivos que interfieren en el vínculo con la realidad y por tanto en el cumplimiento de la exigencia académica*

— *Dificultad para establecer lazo al saber escolar, en razón de una falta de relación afectiva con la maestra y/o una aparente debilidad del superyó*

5.1. Influencia de la pareja parental en el despliegue académico del niño en el aula de clase

Desde esta época [la elección infantil de objeto] en adelante, el individuo humano tiene que consagrarse a la gran tarea de desasirse de sus padres; solamente tras esa suelta puede dejar de ser niño para convertirse en miembro de la comunidad social. Para el hijo la tarea consiste en desasirse de la madre los deseos libidinosos a fin de emplearlos en la elección de un objeto de amor ajeno, real, y el reconciliarse con el padre si siguió siéndole hostil o en liberarse de su presión si se le sometió como reacción frente a su sublevación infantil. Estas tareas se plantean para todas las personas; es digno de notar cuan raramente se finiquitan de la manera ideal, es decir, correcta tanto en lo psicológico como en lo social.

(Freud, 1917, p. 307)

Desde los fundamentos teóricos que avalan esta investigación se reconoce que dada la absoluta precariedad y dependencia con la que se encuentra el recién nacido, es a través de la relación del niño con la pareja parental, como construye un vínculo con el mundo. El vínculo que se forja en los primeros años de vida, deja una traza que sirve de guía para enfrentar luego la escuela, el maestro, el saber escolar, la exigencia académica.

Freud (1921, p. 67) advierte que “En la vida anímica del individuo, el otro cuenta, con total regularidad, como modelo, como objeto, como auxiliar y como enemigo...”. De allí que la familia, como estructura simbólica, —dependiendo del lugar que le sea asignado al niño dentro del Deseo de la Madre y la intervención del Nombre del Padre—, desempeña la transcendental función de la constitución subjetiva, es decir, la de transmitir el deseo que instituye al sujeto como escindido.

En un primer tiempo, la madre construye la ilusión de ser colmada por el hijo; el hijo es el objeto de su deseo. De esta manera, lo que ella desea es restituir su narcisismo, recuperar la completud a través de su hijo quien imaginariamente la colma; el hijo toma de esa fantasía materna su identidad. Es por esto que el narcisismo materno no reconoce la diferencia, la madre y su hijo forman una unidad y esta ilusión de perfección produce narcisismo satisfecho, omnipotencia, es decir, el deseo de la madre lo abarca y lo comprende todo; “... ley omnímoda que absorbe al infante en la omnipotencia de la madre, que desde sus anhelos de goce, le propone como límite del mundo su propio deseo” (Quintero y Giraldo, 2006, p. 27).

La Madre es el Otro que le habla al niño, que le asigna un lugar; no sólo se satisface con nutrir y con ocuparse de la supervivencia de su hijo, ella le habla, lo mima. Los cuidados de la madre llevan la marca de su deseo, de un interés particularizado. Significa que lo que la madre hace al hijo, va por la vía de su propia falta. La madre hace de su hijo el objeto de su condición inconsciente, sin embargo, no lo sabe.

En un primer tiempo, el niño está entregado al capricho del Otro; ella hace de él lo que quiere; va y viene. Este Otro omnipotente es satisfactorio, sin embargo, anota Strauss (2006, p. 21) “... es al mismo tiempo punto de detención terrorífico” si no encuentra un límite a su omnipotencia; límite que introduce el sistema simbólico; “Para que un ser humano se mantenga en pie, le es necesaria la columna simbólica” (Strauss, 2006, p. 23).



Lacan (citado por Strauss 2006, p. 24) puso el acento sobre “... la importancia que la madre le da a la palabra del padre”, con lo cual muestra que no es una cuestión de mucha o poca presencia del padre, sino de “articulación recíproca”; con esto, le atribuye una gran responsabilidad a la Madre. Se comprende entonces, que la madre pueda forcluir la función paterna y que la declinación del padre represente la falta de límite a la omnipotencia de la madre. La falta de “articulación recíproca” se puede leer como una insuficiencia, en la relación del padre con la madre, no tanto porque falte algo de la relación, es algo más allá, es asunto de “posicionamiento”, de la pareja parental. Es la articulación recíproca el telón de fondo de las situaciones que enfrenta el niño.

Cuando la madre no dice lo que tiene que ver con el padre, cuando no habla del padre, pone al niño en una situación de alienación que necesariamente le va a generar una cierta dificultad para ubicarse, para encontrar un lugar en el mundo, —en la familia, en la escuela— porque es la intervención de lo simbólico, la que opera efectos de ordenamiento. Gallo (1999), refiriéndose a aquello que expone al niño a sufrir la ambigüedad, que significa quedar al margen del saber dice: “La función simbólica de un padre consiste en ayudarlo a un niño a desentrañar el enigma que representa el deseo de la madre, por eso, no hay aprendizaje posible si el padre aparece forcluído de esa función de mediación” (p. 246).

Es importante insistir entonces, en que es en el vínculo con la instancia parental, donde se entrelazan al desarrollo del sujeto, las prohibiciones de aquél de cuyo amor depende, —incorporación a la cultura— vía indispensable para transitar desde la familia hasta la humanidad. De ahí, que los niños nombren con acento, que reiteren sobre los acontecimientos que los implican al interior del vínculo que han forjado con el Otro, con lo cual dan cuenta de las vicisitudes que enfrentan cuando no aceptan el llamado a la exigencia académica.

5.1.1. Mi mamá llega tarde y me hace la tarea

A continuación se presenta un diálogo⁵ donde los dichos del niño ponen en evidencia la omnipotencia de la madre, cuando debe hacer frente a la exigencia académica y la madre debe sortear las eventualidades de su cotidianidad:

- A mí me da rabia cuando leo una cosa que no entiendo, yo digo: qué pereza esto tan difícil y dejo el cuaderno tirado y me voy.
- ¿Y la tarea no la haces?, interviene la profesora.
- No, mi mamá llega tarde y me hace la tarea, dice, y volviendo el rostro a la compañera que con curiosidad ha seguido atentamente el hilo de la conversación, le comenta: - ¡La “pro”⁶ se dio cuenta! Vuelve el rostro a la profesora y le pregunta: - ¿Cierto que usted ya sabe...? Nuevamente le reitera a la compañera: - Si, ¡ella ya vio en los cuadernos! y volviendo a la profesora le dice, - ¿Cierto “pro”? y continúa, además, la profe dijo que dijéramos la verdad y esa es la verdad. Mi mamá ya sabe que la “pro” me coloca carita triste cuando ve la letra de ella, y ella a veces me sigue haciendo las tareas, ¿Yo qué hago?
- Hágalas usted, le dice la profesora.
- Pero, no ve que ella llega tarde y me coge los cuadernos cuando yo estoy dormido; yo no me doy cuenta.
- Haga las tareas temprano, insiste la profesora.
- Ella me dice: yo voy temprano a ayudarle y no, ¡ella llega tarde! Replica el niño.

(Taller 2, Octubre 25 de 2013)

⁵ Se denomina diálogo, porque la maestra no fuerza el encuentro con el niño, hay en su fuero una pregunta que revela una falta de saber y por tanto una apertura al encuentro de una verdad del sujeto, siempre con el propósito de lograr en él una posición sincera y responsable.

⁶ Léase profesora. Manera afectuosa como los niños nombran al maestro.

La falta de comprensión podría entenderse como una detención del curso del pensamiento, como una inhibición, como un bloqueo en la movilidad de la cadena de asociaciones. Podría ser esto lo que sucede al niño objeto de nuestra reflexión, y entonces habría que interrogar lo que le sucede en su acceso a lo simbólico, se recordará que:

En tanto la función del Edipo consiste en asegurar una normatividad, se aseguran los fundamentos para el mantenimiento de la cultura, porque al percatarse el niño que, en relación al ideal del yo está por hacerse, se orientará en la lucha por el reconocimiento mediante los aprendizajes, el trabajo, las creaciones..., así, sublima la carencia de ser en una búsqueda de realización que lo irá llevando al encuentro de sí mismo (Quintero y Giraldo, 2006, p. 74).

Significa que cuando el niño accede a la castración simbólica, accede a un saber fundamental: ya no es el falo para la madre, el falo es otra cosa. Constatación que le permite reconocer la distancia entre el símbolo y lo simbolizado y que lo introduce, por tanto, en un tipo de construcciones —el pensamiento, el discurso— donde los valores nunca serán fijos, en donde la significación dependerá del lugar que un elemento ocupe en la cadena.

Entonces, para insistir en la búsqueda de un sentido, de una significación, habría que contar con algo así como, la autorización del padre, en sentido estricto, con la castración simbólica, para que al sujeto no lo avasalle la dificultad, para que el sujeto pueda vérselas con el no todo. Pero, los hijos de la omnipotencia no soportan obstáculos en el camino: *“A mí me da rabia cuando leo una cosa que no entiendo, yo digo: qué pereza esto tan difícil y dejo el cuaderno tirado y me voy”*.

La falta de comprensión en el caso que nos ocupa, en lugar de llamar al esfuerzo, es una tentación a desistir, a abandonar, a retornar a la plenitud, en lugar de ser tentación para lanzarse a la,

... aventura de explorar un territorio desconocido, un territorio extranjero en el cual se está dispuesto a los encuentros y al aprendizaje de unas lenguas... que las relaciones pedagógicas... hacen disponible para que cada uno aprenda esos idiomas que traducen el mundo de lo conocido por el hombre (Frigerio, 2013, p. 4).

Ingresar al orden humano, supone el proceso de ir haciendo disponible esos “idiomas”, esos sentidos, desde donde el sujeto podrá realizar la interpretación del mundo, ese es el destino del ser humano, destino que la función Nombre del Padre prefigura en la resolución edípica; siempre habrá algo más que emerge en la red simbólica desde uno y otro decir, desde una y otra significación; es lo que el sujeto dice, y la manera como dice acerca de su propia historia... Es la función del tercero: el orden simbólico siempre entrega algo más, otro sentido... condición esta que dispone al niño a la realidad de la incompletud, del no todo, del otro sentido...

“¿Y la tarea no la haces?”, interviene la profesora. “No, mi mamá llega tarde y me hace la tarea”, responde, y volviendo el rostro a la compañera que con curiosidad ha seguido atentamente el hilo de la conversación, le comenta: “¡La “pro” se dio cuenta!”. Vuelve el rostro a la profesora y le pregunta: “¿cierto que usted ya sabe...?” y le reitera a la compañera: “Si, ¡ella ya vio en los cuadernos!”, volviendo a la profesora le dice, “¿Cierto “pro”? y le aclara a la compañera: “la profe dijo que dijéramos la verdad y esa es la verdad. Mi mamá ya sabe que la “pro” me coloca carita triste cuando ve la letra de ella, y ella a veces me sigue haciendo las tareas, ¿Yo qué hago?”

La madre ya sabe lo que no debe hacer, no obstante, lo sigue haciendo; el niño está avisado de lo que debe y no debe hacer, sin embargo, no lo asume como una regla, como el principio en su vida escolar, porque su mamá está en otro lugar. El niño reconoce que la maestra está en una posición diferente a la de su madre y en el ámbito de la escuela tendría que ubicarse de su lado. ¿Cómo? Haciendo la tarea y diciendo la verdad.

Ahora bien, si el niño dice la verdad no es precisamente porque respete el principio que debe primar en las instituciones y en las relaciones humanas, sino porque haciéndolo se pone a salvo en lo que a la autoridad del maestro se refiere (carita triste), pero como esta verdad lo deja en evidencia ante el maestro y ante su par: ¡no ha realizado la tarea!, él revela la situación con la que supuestamente debe lidiar en la relación con su madre y que lo deja en el lugar de víctima: “... *ella me sigue haciendo las tareas, ¿Yo qué hago?*”, posición gananciosa que lo exime de hacerse cargo de lo que le corresponde: la tarea escolar.

En efecto, el niño lo dice desde el lugar del sometimiento al poder de la madre, poder con el cual la profesora no rivaliza, dado que ella no cuenta con el respaldo simbólico requerido, pues la función Nombre del Padre, se intuye débil o ha declinado. La posición de víctima que asume el niño, es una posición que a la madre conviene, porque la deja intacta, no se tiene que interrogar, no hay confrontación. Como lo afirma Toro (2013) “... le ahorra al niño el trabajo que requiere resignar algo de sus caprichos para advenir como sujeto deseante y de paso, se le economiza el malestar que este tránsito suele ocasionar al sujeto” (p. 72).

Pero, la profesora no declina: “*Hágala usted*”, le dice; sin embargo, el niño puede no tener oídos para escucharla y en lugar de hacerse cargo, encuentra una razón para que él y su madre permanezcan en el mismo lugar, lo que finalmente les deja la “ganancia”

esperada: la madre permanece omnipotente y el niño no tiene que esforzarse y no se angustia. Esta mujer ante,

... los otros es una excelente madre, pues, en el imaginario cultural una buena madre es aquella que lo da todo y es capaz de dar la vida por sus hijos. En la relación con la madre, este niño sale ganando... pues ella siempre está presta a cargar sobre sus espaldas lo que le toca al niño: la responsabilidad frente a sus actos (Cortés, 2009, párr. 9).

Sin embargo, esta madre sí deja un pedido del niño en suspenso, *“no ve que ella llega tarde y me coge los cuadernos cuando yo estoy dormido; yo no me doy cuenta”*. ¿De qué no se da cuenta, de qué no se percata? De su llegada a casa, de cuando ella toma su cuaderno... Para la óptica del niño, la falla de la madre no está en el orden de lo que debe ser, sino en el incumplimiento de la promesa de mantener para su hijo el estado de plenitud: *“yo voy temprano a ayudarlo y no, ¡ella llega tarde!”*; si llegara temprano podría satisfacer sus pedidos, podría tener lo que él espera de ella, el reclama de su madre la atención que otrora le prodigaba... volver a la plenitud.

Hacerle la tarea es una forma de mantener la plenitud de la dupla madre-hijo; mantener la no diferencia. Por eso, cuando el niño lee una cosa que no entiende, le da rabia de eso tan difícil, deja el cuaderno tirado y se va. Es un retorno a la plenitud, al estado donde nada falta, donde no hay preguntas, ni malestar.

5.1.2. ¡Mi mamá es adivina!

En el siguiente diálogo, se logra evidenciar la manera como el niño da cuenta de la omnipotencia de su madre y de su relación problemática frente a la exigencia académica:

Faltaba Mateo por entregar su cuaderno, la maestra lo interroga al respecto y él responde:

- Yo no hice el examen, porque el lápiz no tenía punta, no ve que mi hermanito me quebró la punta anoche y además cuando yo empecé a copiar usted borró.
- ¿Por qué se demoró tanto para sacarle punta al lápiz?
- Me demoré fue pasando las hojas, no ve que ya están que se acaban... me faltan como treinta no más, ya conté el poquito que me quedan y son como treinta.
- Yo te vi haciéndole rayas a la margen de la hoja.
- “Pro”, cuando le saqué punta empecé a hacer esta raya.
- ¿Por qué no copió?
- Porque Julián siempre se recostaba en la silla, siempre se asomaba y entonces me desconcentra y él no se quería ir.
- ¿Por qué Julián ya entregó el examen y usted no?
- Porque yo no me asomaba y él sí, el metía la cabeza y entonces no me dejaba escribir (se quedó un momento en silencio), “pro”, porque él copió cuando yo no había llegado, recuérdese que yo llegué tarde, porque yo estaba en la casa y yo no había venido.
- Mateo, cuando empezamos el examen, usted ya había llegado.
- ¡y molestándolo a uno, quien copia!
- Yo lo vi, comiendo papitas, las sacaba de su morral.
- Es que tenía hambre, pero yo comía y escribía. Usted un día nos dejó comer y usted dijo que sin hacer basura... es que mi casa queda por allá arriba y a la venida me da hambre. Yo en la casa lo termino, mamá sabe la fecha y yo ya sé lo que hay aquí abajo, mi mamá me explica lo que falta y yo ya lo copio.
- ¿Qué hay abajo?

- Una cosa que es roja... ¡el título!
- ¿Qué dice?
- No sé, pero mi mamá sabe, ella adivina todo lo que yo hago, si yo regalo una cosa ella me adivina; en preescolar, adivinó cuando yo regalé una panelita. Ella hay veces me revisa y otras no, y cuando no me revisa los cuadernos también adivina.
- ¿Qué te dice tu mamá cuándo te adivina?
- Que si pierdo el año me pegan... “Pro”, es que yo ya no quiero estar en esta escuela, porque vea, si compro un panzzeroti, me lo tumban ¡meras vacas! Y a uno lo meten en peleas, uno sin ser, yo mirando unos niños “peliar” y el “Cordi”⁷, ¡que yo estaba “peliando”! Yo estaba sentado, quieto, que “peliando”⁸? “Pro”, yo no era. El otro día en descanso, mi hermanito y yo estábamos jugando y llega Miguel Ángel y me pega una patada y el “cordi” no ve eso! “Pro”, yo me quiero pasar pa’⁹ la Salle.
- ¿Por qué?
- Porque todos mis primos van para allá.
- En la Salle también escriben, hacen sumas, restas...
- Yo le dije a mi papá que si me pasaba le gano el primero, yo tampoco quiero estudiar tercero, porque la profe de mi primo le dijo que era muy difícil, ¡que enseñan a dividir, a multiplicar y más!
- ¿Y por qué cree que se le hace difícil aprender?
- El segundo yo lo quiero estudiar acá, yo tengo que estar pendiente de mi hermanito, porque cada rato le lastiman la mano, le pegan, lo lastiman... no ve que esa mano le quedó torcida después de que se cayó, y mire “pro”, la mía también es que los dos nos caimos y nos “aporriamos”¹⁰, pero no el mismo día!

(Diario de campo, Noviembre 14 de 2013)

⁷ Léase Coordinador. Persona encargada de dirigir y organizar la institución escolar, siguiendo las directrices del Rector.

⁸ Léase peleando.

⁹ Apócope de la palabra para.

¹⁰ Léase aporreamos; sinónimo de golpeamos.

Frente al llamado al orden que hace la maestra, Mateo dice *“Yo no hice el examen, porque el lápiz no tenía punta, no ve que mi hermanito me quebró la punta anoche y además cuando yo empecé a copiar usted borró”*. Lo que es evidente es que en Mateo no obra el sentimiento de culpa, lo cual deja entrever que la “autoridad interior” o la conciencia moral no incide en sus actos y en sus fantasías, lo que nos lleva a suponer que la ausencia de un superyó, lo suficientemente severo, le permite permanecer de una manera relativamente incuestionada, es decir, al margen del conflicto que el psicoanálisis llama “conflicto intrapsíquico”.

Si bien Mateo entra en desencuentro con la autoridad escolar, este conflicto no le produce malestar, no lo afecta subjetivamente. Todas las intervenciones de la maestra en términos de hacerle saber de sus obligaciones pasan para él desapercibidas, se las quita de encima:

- *¿Por qué se demoró tanto para sacarle punta al lápiz?*
- Me demoré fue pasando las hojas, no ve que ya están que se acaban... me faltan como treinta no más, ya conté el poquito que me quedan y son como treinta.
- *Yo lo vi haciéndole rayas a la margen de la hoja.*
- “Pro”, cuando le saqué punta empecé a hacer esta raya.
- *¿Por qué no copió?*
- Porque Julián siempre se recostaba en la silla, siempre se asomaba y entonces me desconcentra y él no se quería ir.
- *¿Por qué Julián ya entregó el examen y usted no?*
- Porque yo no me asomaba y él sí, el metía la cabeza y entonces no me dejaba escribir (se quedó un momento en silencio), “pro”, porque él copió cuando yo no había llegado, recuérdese que yo llegué tarde, porque yo estaba en la casa y yo no había venido.
- *Mateo, cuando empezamos el examen, usted ya había llegado.*
- ¡y molestándolo a uno, quien copia!

- *Yo lo vi, comiendo papitas, las sacaba de su morral.*
- Es que tenía hambre, pero yo comía y escribía. Usted un día nos dejó comer y usted dijo que sin hacer basura...

¿Qué pasa con la instancia moral en Mateo? El psicoanálisis enseña que “El desarrollo del sentido moral es un requerimiento humano ineludible, porque sólo gobernando el propio deseo podrá el sujeto, participar de la vida colectiva” (Quintero y Giraldo, 2006, p. 102). En ausencia de la conciencia moral, el niño en la escuela no podrá participar de la construcción colectiva del saber, de las reglas, pues no habrá en su subjetividad un llamado que lo ubique en la red de los intercambios simbólicos.

Sucede que, atrapado en el absorbente diálogo imaginario con la madre, este niño sólo podrá ser lo que su madre desea que sea, para su propio regocijo y es ahí donde la transferencia al maestro se ve obstaculizada y el maestro no podrá ser un representante de autoridad para el niño.

Esta situación, podría ser definitiva en la existencia de Mateo en tanto humano, dado que la madre no sólo está llamada a aportar su deseo y su mundo imaginario, sino que debe aportarle también, las referencias simbólicas mediante las cuales pueda socializarse, es decir, encontrar un lugar en el mundo.

Freud (1927) dice que cada persona se relaciona con los otros humanos —sean o no figuras de autoridad— como se relaciona con algunas de las figuras que han sido significativas en su vida. Así, si se aflojasen las exigencias éticas de las figuras primarias de autoridad, en este caso de la madre, ello necesariamente repercutiría en la eticidad del niño y por tanto en la relación con los otros, en este caso, la maestra, en tanto figura de autoridad y por supuesto con el saber escolar, como producto de esta relación. También argumenta Freud (1927), que si hay una supresión del reproche, el sujeto en las instituciones pasaría

por alto la regla, lo cual se manifiesta en la escuela como actos de indisciplina, de mala conducta, de desidia ante los deberes académicos.

Carmona (2002), afirma que “... las faltas contra la ética de nuestros gobernantes tienen el efecto de promover la canallada en la población civil” (p. 141). Parafraseando a Carmona se diría que, las faltas contra la ética de la instancia parental tienen el efecto de promover la canallada en los hijos. Esta posición en la escuela podría escucharse como: “Es que yo no tengo un padre que me enseñe”, en el caso de Mateo se escucha: “*Usted nos dejó comer...*” de esta manera no enfrenta la responsabilidad de su acto, la maestra es la responsable porque lo autorizó a comer, cuando debía escribir, pasando por alto el contexto en el cual la maestra lo autorizó. Encuentra desde lo imaginario un sentido para que el otro responda por él.

- *... es que mi casa queda por allá arriba y a la venida me da hambre. Yo en la casa lo termino, mamá sabe la fecha y yo ya sé lo que hay aquí abajo, mi mamá me explica lo que falta y yo ya lo copio.*
- *¿Qué hay abajo?*
- *Una cosa que es roja... ¡el título!*
- *¿Qué dice?*
- *No sé, pero mi mamá sabe, ella adivina todo lo que yo hago, si yo regalo una cosa ella me adivina; en preescolar, adivinó cuando yo regalé una panelita. Ella hay veces me revisa y otras no, y cuando no me revisa los cuadernos también adivina.*

Se escucha una ilusoria completud. En sus redes al niño no le queda más que ser un súbdito incondicional para su madre. “Ella le dicta la ley que gobierna su narcisismo, ley omnímoda, absoluta, que no admite incertidumbre, dudas ni diferencias” (Quintero y Giraldo, 2006, p. 100), relación recíproca, gracias al proceso de identificación primaria. Esta “... relación primordial se caracteriza por ser dual, imaginaria, especular. Significa

que tanto la madre como el hijo están presos de la misma ilusión y cada uno posibilita que el otro se mantenga en ella”. (Quintero y Giraldo, 2006, p. 61).

La relación queda planteada así: del lado de la madre, ella cree que sabe y se atribuye la potestad de decidir por su hijo; del lado del hijo, ella lo sabe todo, es adivina... *“Ella hay veces me revisa y otras no, y cuando no me revisa los cuadernos también adivina”*. Esta madre tiene la potestad de enseñar. Se autoriza. Usurpa el lugar del maestro.

Anota Sanín (2006) siguiendo a Freud (1914) que:

Un punto importante que se desprende del texto “Sobre la psicología del colegial” es que las condiciones de adquisición de un saber suponen que el sujeto se haya aligerado de la omnisciencia de la instancia parental, pues ésta se constituye en un obstáculo para el acceso al saber. Si se supone el todo-saber ubicado en un lugar, se pueden producir, efectos inhibitorios en [el proceso de] alcanzar ese saber...” (pp. 163-164).

El saber no puede estar todo en el maestro, tampoco en la madre, ni en el padre. Aceptar la castración implica reconocer el no todo en la instancia parental y por supuesto en el maestro, porque es desde ese reconocimiento que el niño puede aceptar su falta, acceder al deseo y empeñarse en la construcción de su destino. Que la madre se autorice a sustituir a la maestra —situación alarmante— conduce a la pregunta por la función del padre. Pareciera que el progenitor está ausente como autoridad.

Haciendo una lectura de los dichos de Mateo desde esta perspectiva, lo que se revela en él, es un no querer saber sobre la castración de la madre, lo que marca el particular carácter de su relación con el saber, es como si el saber, estuviera todo en la madre *“yo no sé, pero*

mi mamá sabe...”, queda atrapado así en la omnipotencia de la madre e imposibilitado para hacer la transferencia a la autoridad escolar y a los saberes. Circunstancia que obstaculiza el ingreso a la vida social, razón por la cual la escuela se pensó en sus orígenes como una institución capaz de hacer el puente entre la vida familiar y la sociedad. Al respecto Quintero (2008) dice:

El aprendizaje de la lectura y la escritura coincide con el tiempo en que la sociedad, a través de sus básicas instituciones —familia y escuela— demanda a los niños la resolución adecuada de sus apegos emocionales primarios, para que inicien su tránsito por las instituciones donde realizarán la construcción social de su ser (p. 19).

En este mismo sentido, Gómez (2008) afirma que: “Leer, escribir, contar son operaciones que requieren ser envueltas por el deseo de saber. Solo puede ser eficaz una educación que apunta a transmitir un saber a alguien que está dispuesto a recibirlo” (p. 109). Mateo no está dispuesto a establecer un lazo al saber escolar; Mateo no desea saber, la exigencia académica es algo que a él no le concierne y siempre encuentra razones para quitársela de encima:

... “Pro”, es que yo ya no quiero estar en esta escuela, porque vea, si compro un panzzeroti, me lo tumban ¡meras vacas! Y a uno lo meten en peleas, uno sin ser, yo mirando unos niños “pegiar” y el “cordi”, ¡que yo estaba “pegiando”! Yo estaba sentado, quieto, que “pegiando”? Pro, yo no era. El otro día en descanso, mi hermanito y yo estábamos jugando y llega Miguel Ángel y me pega una patada y el “Cordi” no ve eso! Pro, yo me quiero pasar a la Salle.

- ¿Por qué?
- Porque todos mis primos van para allá.
- En la Salle también escriben, hacen sumas, restas...

- Yo le dije a mi papá que si me pasaba le gano el primero, yo tampoco quiero estudiar tercero, porque la profe de mi primo le dijo que era muy difícil, que enseñan a dividir, a multiplicar y más!
- ¿Y por qué cree que se le hace difícil aprender?
- El segundo yo lo quiero estudiar acá, yo tengo que estar pendiente de mi hermanito, porque cada rato le lastiman la mano, le pegan, lo lastiman... no ve que esa mano le quedó torcida después de que se cayó, y mire pro, la mía también es que los dos nos caímos y nos aporramos, ¡pero no el mismo día!

Mateo tiene una dificultad en la relación al saber “la mano le quedó torcida”. Comparte con su hermano la misma tragedia.

La omnipotencia de la madre aparece en los dichos de otros niños, quienes igualmente revelan su posición de súbditos y por consiguiente, su dificultad para vérselas con el pedido de la autoridad académica, en Mateo es reiterativa esta posición:

“... mi mamá me dijo que tenía que repetir. El otro año lo entiendo”.

(Diario de campo, Septiembre 20 de 2013)

“... mi mamá me va a hacer repetir el año y yo vuelvo a repetirlo hasta que pase. Me toca repetirlo, porque mi mamá ya me dijo...”

(Diario de campo, Noviembre 13 de 2013)

“... yo no sé escribir palabras, sólo se escribir letras. Mi mamá me dijo que ganara el otro primero, que porque este ya lo había perdido, el otro año aprendo a hacer palabras”.

(Diario de campo, Noviembre 14 de 2013)

Esta madre portadora del saber, es irremplazable, ni siquiera la maestra del niño podría sustituirla. Desde la perspectiva teórica, esta mujer se resiste a aceptar el no todo (no lo sabe todo, no lo puede todo... no toda es); no se deja cruzar por la castración. Posiblemente esta posición, es la que está tras la usurpación que la madre hace de la función de la maestra. La madre se resiste a aceptar que no lo sabe todo:

“Mi mamá se enoja fácil cuando me enseña, me pega. A mí no me gusta que mi mamá me ayude”.

(Taller 2, Octubre 25 de 2013)

“Pro, y yo también me manejé mal porque ya estoy cansado de esos problemas, mi mamá me dejó hasta muy tarde haciéndolos, yo ya no quiero hacer más problemas”

(Diario de campo, Noviembre 20 de 2013)

Pero la madre no está enterada de su falta, no lo sabe todo. Por consiguiente, su intervención, lleva a producir en estos niños miedo, hastío... La madre desconoce que

usurpar el lugar de la maestra puede representar un riesgo para “los logros” académicos. Por ejemplo, en el caso del niño que manifiesta haberse manejado mal, la insistencia de la madre ha obrado el efecto contrario: se cansa y no quiere hacer más problemas. Meirieu refiriéndose a: “la ilusión del cada vez más” como recurso para asegurar el aprendizaje del niño afirma que “No porque se haga mal poco trabajo, se hará bien mucho trabajo” (2005, p. 18), no por hacer más problemas el niño aprenderá mejor la lección.

El autor critica la intervención de los padres que no están respaldados por un saber, dice:

... el trabajo escolar es algo complejo que requiere la ayuda de un especialista, de un profesional del aprendizaje, de un profesor. Al contrario de lo que se piensa aún con demasiada frecuencia, el aprendizaje no puede reducirse a una simple recepción de información en clase, que basta con “repassar” después en casa (Meirieu, 2005, p. 19).

Aprender, es poner a funcionar operaciones mentales para una transformación de la realidad, mediante las cuales el estudiante pueda trascender el dato concreto que entrega la información y acceder así al sentido, a la significación que habilite su pensamiento para nuevos procesos. Estas cuestiones son complejas e importantes y no pueden abandonarse a la buena voluntad y a la competencia aleatoria de las familias. Podrían causar estragos no sólo en el proceso mismo de aprender sino también en la disposición afectiva del niño para el aprendizaje: se agota, no quiere saber de eso “... *ya estoy cansado de esos problemas*”. La madre que no está enterada de lo que no sabe, que supone que su propia idea del aprendizaje es la idea que se desarrolla en la escuela, que cree que sabe, no se pregunta si realmente puede enseñar a su hijo lo que él no ha aprendido en la relación con su maestra.

La madre no sabe qué le dice la maestra, de qué habla con el niño, qué es lo que la maestra escucha en los dichos del niño; lo que el niño dice a la maestra y a la madre, es diferente, por tanto, sería pretencioso intervenir en la relación que el niño tiene con el saber, porque la madre desconoce cómo es que el niño ha realizado el lazo al saber desde el diálogo con su maestra.

5.1.3. Mi mamá no me puede pegar y mi papá cuando llega del trabajo, se pone es a jugar conmigo y ya

En el siguiente extracto de diario de campo, Mateo, en un diálogo que sostiene con su compañero de clases, Sebastián, en presencia de la maestra, hace alusión a la manera como sus padres lo educan:

- Mateo: mi mamá primero me pegaba... una vez me pegó en la cara y yo le dije a mi papá y mi papá le dijo que no me volviera a pegar en la cara. A los días ella me pegó en la nalga y yo le conté otra vez a mi papá y él le dijo que no me volviera a pegar en ningún lado. Desde eso no me ha vuelto a pegar.
- Sebastián: ¿Y si se queda atrasado?
- Mateo: ella ya no me puede pegar por nada, no ve que mi papá la regaña.
- Sebastián: ¿Ni porque se queda atrasado?
- Mateo: ¡por nada! Por eso yo me puedo atrasar.
- Sebastián: ¿Y por eso no hace nada? Huy profe, donde yo me atrase, ¡que susto! Yo mejor copio y obedezco. Mi mamá me dice, ¡si viene atrasado, le pego!
- Mateo: mi mamá no me puede pegar y mi papá cuando llega del trabajo, se pone es a jugar conmigo y ya.

(Diario de campo, Noviembre 18 de 2013)



Lo primero que se ofrece a la reflexión, es el impedimento de la madre para llamar a su hijo al orden. ¿Cómo entonces el niño se inscribe en la institución escolar? ¿Cómo puede responder a la exigencia académica? La madre de Mateo no puede hacer llamados a la exigencia; le está prohibido. Pero, paradójicamente, según el diálogo, es ella quien se erige para el niño en agente de ley, porque lo que se escucha en la voz de Mateo es que el padre no sólo ha dejado ese lugar vacío, sino que no tolera sea ocupado por otro.

Pareciera, que la madre intentara suplir la función del padre, pero a la madre no le interesa que su hijo obre conforme a la ley, al Otro; lo que ella pretende es que el hijo permanezca sumiso a su deseo, es la ley del deseo materno. Por su parte, el padre omnipotente, hace con ella otro tanto, la somete a su capricho —la tiraniza— y deja al niño a su servicio. Aparentemente, lo libera del control materno.

Haciendo la defensa del padre, podría argumentarse que lo que repudia de la madre, es la violencia de la bofetada; sin embargo, el niño lo desmiente cuando dice “*Ella no me puede pegar por nada*”, se entiende, no lo puede castigar por ninguna razón, entonces no es la bofetada la que desencadena su disgusto, es el hecho de que la madre lo castiga.

El “límite” que el padre impone a la madre, se escucha en la misma dirección del discurso de la popular pedagogía contemporánea que considera y afirma que la prohibición, la amenaza y el castigo, inhiben la libertad y traumatizan porque frustran: “... *ella ya no me puede pegar por nada, no ve que mi papá la regaña.*” En la familia, este hombre enarbola la misión de la famosa consigna pedagógica. Sin embargo, habría que decir que de lo que esta concepción no está enterada y tampoco el padre, —seguramente porque en su propio proceso de humanización no están los referentes simbólicos que se lo permitan—, es que:

Al señalar el límite [el agente de autoridad] crea el sentimiento de la falta y al mismo tiempo, cumple la función positiva de definir un campo de posibilidades al conceder las reglas o las condiciones para construir y comunicar, es decir, para insertarse en el orden simbólico. La ley, mueve al sacrificio (renuncia) de la omnipotencia (del todo se puede, del todo se está permitido), lo que significa que el humano a de aceptar un límite o una pérdida que lo instituya como quien está en posición de construirse (Quintero, 2009, p. 18).

“Por eso yo me puedo atrasar” afirma Mateo con cierta pose de cinismo, sostenida, por supuesto, en la posición del padre, lo que puede entenderse en la vía de lo que Quintero enuncia como “... el resorte ampliamente narcisista y mortífero que mueve esta paternidad, que a la postre revela el desconocimiento de la lógica que está en la base de todo proceso de construcción humana...” (Quintero, 2009, p. 16).

En este orden de ideas, podría decirse que este padre ama a su hijo por sobre todas las cosas: no admite que la madre le infrinja al niño un castigo, que le haga un llamado de atención, es como si con ello lo hiciera infeliz. Desde esta perspectiva, el “verdadero amor” lo estaría otorgando el padre, pero realmente, lo que se deja escuchar es que él,

... encubre su impotencia con una concepción de amor que le es tributaria: para favorecer la plenitud y la felicidad del hijo, que ilusoriamente sería la suya propia, lo exime de la dificultad y del esfuerzo, y mediante “paternales” cuidados pretende protegerlo de todo sufrimiento (Quintero, 2009, p. 16).

El papá de Mateo, le propone a su hijo intercambios que están del lado de un disfrute permanente, con lo cual parece que él hace una negación de la propia realidad que le demanda, le exige...: *“... se pone es a jugar conmigo y ya.”* Mateo expresa que con su

padre, no hay nada más allá del juego, de la diversión, de la satisfacción... Pero este no es el juego que humaniza.

Frigerio (2013) afirma que el juego humanizante es aquel que transforma, que crea nuevos sentidos; que permite que objetos y situaciones ausentes estén presentes a manera de saberes. En este juego el niño no se siente en manos de los adultos, en manos de otros — del padre por ejemplo—. Este es un juego que:

... permite un cambio de posición. Cuando un niño juega cambia su posición interna, puede dominar aquello por lo cual estaba dominado, puede pasar de una posición de sometimiento a una posición de emancipación; puede pasar de la dependencia a la autonomía, porque el juego le da una posición ahí donde sino, estaría o se sentiría en manos de los grandes (p. 5).

“... ella ya no me puede pegar por nada, no ve que mi papá la regaña... ¡por nada! Por eso yo me puedo atrasar”. ¿Qué se esconde tras la insistencia del padre en impedir a la madre del niño que ejerza una supuesta autoridad sobre su hijo? ¿Qué ganancia le depara al padre de Mateo esta posición? Berge (1959) permite comprender que lo que se entrevé en la posición del padre es su antigua oposición a las autoridades que reinaron sobre su propia infancia; no es propiamente la independencia de su hijo lo que le interesa, es su propia rebelión. Es como si regañando a la madre, se revelara contra la propia instancia parental.

En esta encrucijada Mateo no alcanza a tomar conciencia de su realidad escolar: no puede hacer el aprendizaje de su autonomía, pues negándose a la realización de la tarea no llega a saber de sus posibilidades y limitaciones. Mateo no ejercita su inteligencia, impedido como está por la omnipotencia de la madre y la tiranía del padre, situación

compleja que hace pensar que entre la pareja parental, eso que Lacan llama “articulación recíproca” no funciona. Al respecto, Savater (1997), enuncia lo siguiente:

... para que una familia funcione educativamente es imprescindible que alguien en ella se resigne a ser adulto.... El padre que no quiere figurar sino como “el mejor amigo de sus hijos”, algo parecido a un arrugado compañero de juegos, sirve para poco. ...Sin duda la familia se hace con ello más informal, menos directamente frustrante, más simpática y falible: pero en cambio, la formación de la conciencia moral y social de los hijos no sale bien parada. Y desde luego las instituciones públicas de la comunidad sufren una peligrosa sobrecarga (pp. 62-63).

En el siguiente diálogo, se escucha la diferencia entre lo que se entiende como la familia contemporánea, una institución menos formal y poco frustrante, a diferencia de la familia moderna, que gira en torno a la ley del padre y que por tanto, convierte al adulto en “generador de un malestar” (Quintero, 2006, p. 21) que es inevitable, por la exigencia que su demanda representa y por la dificultad que para los hijos supone hacerse cargo de ella:

- Ese niño está preocupado porque no sabe qué hacer y si pierde el examen le pegan...
- O lo castigan. A mí no me dejan ver televisión, ni jugar Play cuando pierdo los exámenes.
- A mí no me dejan salir a la calle a jugar.
- A mí me encierran en la pieza.
- Como a mí no me hacen nada de eso, yo qué problema... nada.
- ¡No! ¿No le pegan porque pierde los exámenes?
- No, no me dicen nada.
- “Pro”, ¡muy de buenas...! En cambio a nosotros ¡qué susto! Hay que ganar los exámenes para que no nos peguen.

Un dicho que reafirma lo concerniente a la función del padre, en el ámbito familiar y en la educación del hijo, aun cuando se sesga al terreno del autoritarismo, es el que expone Sebastián. Este niño, como los anteriores, reconoce una ley que debe cumplir, reconoce en el padre al agente de autoridad al que teme, en tanto intimida por vía de la amenaza y somete mediante castigos: “... donde yo me atrase, ¡que susto! Yo mejor copio y obedezco. Mi mamá me dice, ¡si viene atrasado, le pego!”. De esta manera Sebastián se siente partícipe de la escuela en tanto institución, también de la familia y de la sociedad, aunque deba pagar por ello un alto costo.

En efecto, con estos procedimientos intimidatorios “... me pegan, me castigan, me encierran en la pieza, no me dejan salir a la calle a jugar...” podría suceder, que al niño se le obstaculice avanzar hacia lo que Kant (citado por Quintero, 2007, p. 19) ha denominado “mayoría de edad”, en tanto atrapado en el poder del Otro —amo—, podría encontrar serios obstáculos para la conquista de su autonomía y no lograría enfrentar el carácter implacable de la vida mediante el esfuerzo y la disciplina, sin correr el riesgo de que le sobrevengan brotes de “rebelión simbólica” (Roudinesco, 2005) que lo pondrían de espaldas al pacto social, a los acuerdos solidarios, a la cooperación...

5.1.4. Cuando sea grande aprendo, todavía estoy chiquita

Caroline es una niña que cumple, en algunos casos, con las tareas que se le piden; pero, cuando lo hace generalmente es la última en entregar sus trabajos. No ha avanzado en el aprendizaje de lectura y escritura, es por esto que constantemente está averiguando “¿Qué dibujo?”, “¿Qué tengo que hacer?”, “¿Qué me falta?” a su prima Allison quien

también cursa el primer grado escolar en el mismo salón, ella a menudo le indica lo que debe hacer. ...La maestra llama a Caroline para revisarle el cuaderno y ella le dice “Es que estoy cansada, estoy muy cansada; porque voy en la tarea... me falta una de la tarea... y esa cosa que toca hacer”.

(Diario de campo, Octubre 22 de 2013)

Allison es capaz de interactuar con la maestra, da cuenta del discurso académico y la obligación escolar, esto le permite transmitir a Caroline una especie de traducción de la exigencia académica, de tal manera que ella pueda comprender. Allison estaría así, cumpliendo algunas funciones de la maestra, pero al mismo tiempo impide que Caroline pueda enterarse de lo que no sabe; incluso la maestra también pierde la oportunidad de saber lo que pasa con Caroline.

Para Caroline el discurso de la escuela es incomprensible, tanto que no sabe decir que ha hecho y que le hace falta. Caroline hace algo pero no le es suficiente, ella reconoce que hay un deber que cumplir, pero no sabe cómo, es aquí donde la maestra tendría que intervenir con lo cual se fortalecería la transferencia afectiva y podría mejorar el pronóstico académico de la estudiante. La madre tendría también que intervenir para que Caroline reconozca a la maestra como portadora de ese saber y acuda a ella.

En el siguiente diario de campo se puede leer una reacción de Allison que da cuenta de algo que no quiere hacer:

Los estudiantes estaban realizando en sus cuadernos las actividades asignadas, cuando faltaban pocos para entregar su cuaderno, se acerca Allison y le dice a la maestra “profe,

hágame la anotación porque no quiero hacer eso, es que estoy muy cansada y me están doliendo mucho las manos”. Momentos antes llega Caroline y le dice “Ea Allison, dígame la verdad, dígame que tiene pereza” “Si profe, es verdad, yo tengo pereza y no quiero escribir, no quiero hacer nada... ya tengo los cuadernos nuevos y si escribo mucho se me acaban y mi mamá no tiene más plata pa’ comprame más”. Inmediatamente dice, “Profe, nos tomas una foto... queremos ver como quedamos”. Después de esto, la maestra se la muestra y dicen “¡Quedamos lindas!”.

La maestra procede a calificar los cuadernos y anota en el cuaderno de Allison que no realizó la actividad en clase. Al poco tiempo una estudiante se le acerca y le muestra la hoja donde le escribió a Allison la anotación, que rescató de la caneca de basuras, luego de que Allison la rasgó y la desechó. La maestra increpa a Allison y ella argumenta: “Lo hice porque si mi mamá ve, me pega; profe, es que a mí, no me gusta escribir, sólo me gusta dibujar... a mí no me gusta estudiar, y mi mamá me dice que tengo que estudiar para ganar el año y yo no quiero... no quiero estudiar” Se queda en silencio. En ese momento se acerca un estudiante a mostrarle a la maestra su trabajo y Allison se desplaza a su puesto.

(Diario de campo, Octubre 25 de 2013)

Allison se dirige al escritorio de la maestra para hacerle una revelación, “*Profe, hágame la anotación porque no quiero hacer eso, es que estoy muy cansada y me están doliendo mucho las manos*”. Ella está advertida que si no realiza la exigencia académica, la maestra le hace una anotación, es por esto que la solicita, pero argumenta que está cansada y le duelen las manos. Antes de que Allison termine de hablar llega su prima Caroline quien la pone en evidencia y le pide que diga la verdad. Allison acepta resignada ese pedido, “*Si profe, es verdad, yo tengo pereza y no quiero escribir, no quiero hacer nada...*” ¿Cuál es la intención de Caroline al poner su prima en evidencia?



A pesar de que Allison “dice la verdad” aparece una nueva justificación... “... *tengo los cuadernos nuevos y si escribo mucho se me acaban y mi mamá no tiene más plata pa’ comprame más*”. De esta manera se desembaraza de la culpa: primero es por el cansancio y el dolor en las manos, ahora es la escasez económica de su mamá. Se hace evidente que no quiere seguir dialogando al respecto, porque cambia radicalmente de tema, “*profe, nos toma una foto...*”. La maestra accede al pedido.

Frente a la nueva falta de Allison —rasgó y desechó la hoja donde tenía la anotación—, la maestra se ve obligada a ocuparse de la situación y Allison responde que lo hizo “... *porque si mi mamá ve, me pega; profe, es que a mí, no me gusta escribir, sólo me gusta dibujar... a mí no me gusta estudiar, y mi mamá me dice que tengo que estudiar para ganar el año y yo no quiero... no quiero estudiar*”. Llama la atención que en los dichos de Allison se escucha una voz de protesta, es muy reiterativa en decir que no le gusta y no quiere escribir, dibujar, estudiar... no quiere ganar el año, a pesar de la advertencia de su madre. Pareciera que Allison presentara un episodio de rebeldía y seguramente, lo utiliza para protestar, ¿De qué quiere protestar Allison?

Se podría pensar que Caroline rivaliza con su prima: frente a la maestra la ubica en el lugar de “perezosa, mentirosa, grosera, desobediente y desagradecida”

... mi papá si me puso a hacer el abecedario con Allison y copiamos en un tablero mío, hice el abecedario y números, porque yo tengo un tablero con borrador... pero Allison se quemó... yo creo que la otra semana viene... como ella es tan grosera fue a fritar un huevo y se quemó, por desobediente pro, yo no soy desobediente... y la mamá como trabaja de duro y vea ella... Mi mamá también trabaja, ya consiguió trabajo y mi papá trabaja en el centro...

Allison puede representar para Caroline una “hermana menor” que viene a desestabilizar su relación con los adultos de la familia y aprovecha el diálogo con la maestra para “desenmascararla” y menospreciarla. Caroline se jacta en los terrenos del tener y del ser como superior a Allison, ella tiene papá que ayuda en la realización de la tarea, tiene padre y madre que trabajan, tiene un tablero con borrador... y además es obediente, cualidad muy apreciada por los adultos; tiene todos los méritos para que su padre y la maestra la ubiquen en un lugar de reconocimiento. Sin embargo, todas estas virtudes no cubren la falta que la pone en ascuas en la relación con la familia y la escuela: su resistencia o incomprensión de la exigencia escolar.

En el cometido de interpretar un acto infantil, dice Freud (1917) en *Un recuerdo infantil de Goethe en Poesía y Verdad* que “... cuando un sujeto comunica dos cosas en sucesión inmediata, esta proximidad puede interpretarse como una conexión” (p. 2441). Para el caso que nos ocupa, la proximidad en los dichos de Caroline permite interpretar que es como si dijera: “Tengo un papá que sabe hacer el abecedario, tengo un tablero con borrador donde puedo hacer números y letras, no necesito de Allison, —se quemó— ella puede marcharse y venir si puede la otra semana”. A ella le basta con lo que tiene porque además es obediente.

Allison siendo menor, supuestamente estaría jugando a ser la hermana mayor o la maestra de Caroline, con lo cual le estaría mostrando su superioridad y esto es lo que la convierte en una rival que le despierta enojos y malquerencias; sin embargo, Allison no desea ocupar ese lugar.

Caroline sin ningún recato critica y menosprecia a Allison, lanza expresiones de antipatía y odio, reafirmando, la rivalidad con su prima. Son reflejos edípicos; situaciones afectivas con tintes edípicos, que se dan al interior de la familia y repercuten en la clase. Freud (1917) afirma que, “... la naturaleza espontánea del complejo infantil del Edipo...se amplía hasta convertirse en un complejo familiar cuando se suman otros niños [primos]. ...incluso, por regla general, los niños expresan verbalmente sentimientos de odio [hacia los otros niños] mucho más que los provenientes del complejo parental” (p. 304).

En otro diario de campo, Allison expresa nuevamente “no me gusta, no quiero”

En clase de español se le acerca a la maestra y le dice:

- Pro yo no quiero escribir, es que no me gusta
- ¿Qué te gusta? Pregunta la maestra
- Yo quiero dibujar... bueno, no quiero dibujar, sólo colorear... es que de verdad, no me gusta escribir. Es que yo quiero colorear la ficha que le está dando a los niños que ya terminaron.
- Tráigame el cuaderno, yo miro que ha hecho. Allison le lleva el cuaderno y la maestra se percató de que había terminado la actividad. ¿Por qué dice que no le gusta escribir, si ya la hizo?
- Es que yo pensé que tenía que copiar más... ¿me da entonces la ficha? La maestra le entrega la ficha. Profe, pero es verdad que no me gusta escribir y mi mamá me dijo que nos iríamos a vivir a otro barrio y por eso me van a cambiar de escuela.
- En la otra escuela también debe escribir.
- Sí, pero mi mamá me va a hacer repetir el año y yo vuelvo a repetirlo hasta que pase. Me toca repetirlo, porque mi mamá ya me dijo... ¡Cuando yo sea grande quiero ser cocinera!
- Las cocineras deben saber leer y escribir para preparar las recetas.

- Sí, pero cuando sea grande aprendo, todavía estoy chiquita.

(Diario de campo, Noviembre 13 de 2013)

Es nuevamente Allison quien se acerca a la maestra, sin ella llamarla e inicia el diálogo repitiendo lo que le había dicho un mes antes, es como si pretendiera dejarle claro su posición frente a la exigencia académica “no quiero, no me gusta”, a excepción del coloreado, “...yo quiero colorear la ficha que le está dando a los niños que ya terminaron”.

Para hacerse acreedora a la ficha debía mostrar el cuaderno con el pedido realizado. Al llevar el cuaderno, la maestra se percató que ya lo ha terminado y le pregunta ¿Por qué dice que no le gusta escribir, si ya la hizo? Allison responde “*Es que yo pensé que tenía que copiar más*”. ¿Por qué Allison no se dio cuenta que ya había terminado? Se podría pensar que si Allison demuestra o da señales que sabe escribir, que hace la tarea bien, Caroline tendrá más razones para mantener la rivalidad. Es por esto, que Allison quisiera no dar motivos, no quiere rivalizar con su prima, esto posiblemente le traería algunas consecuencias.

Cuando la maestra le entrega la ficha, Allison no se dirige a su silla a colorearla sino que insiste “*Profe, pero es verdad que no me gusta escribir y mi mamá me dijo que nos iríamos a vivir a otro barrio y por eso me van a cambiar de escuela*”. Allison ¿Por qué piensa que la maestra no cree o no escucha sus palabras? ¿Por qué considera que debe decirlo varias veces? Con ánimo interpretativo se encuentra que la estudiante conecta “...no me gusta escribir” con irse con su madre a otro barrio donde hay otra escuela y donde seguramente no está Caroline. Sería lo mejor que le pudiera suceder a Allison.

La intervención de la maestra la saca de la fantasía del no esfuerzo que le brindaría la otra escuela, de lo cual se recupera inmediatamente diciendo “*Sí, pero mi mamá me va a hacer repetir el año y yo vuelvo a repetirlo hasta que pase. Me toca repetirlo, porque mi mamá ya me dijo*”. Repetir el año una y otra vez supone que ella permanecerá en ese nivel seguramente sin mayores esfuerzos. Yo no necesito más de lo que ya sé, tengo y soy, con eso puedo ser cocinera cuando sea grande. “*¡Cuando yo sea grande quiero ser cocinera!*” La maestra le insiste: “*Las cocineras también deben saber leer*”, y Allison se reafirma “*Sí, pero cuando sea grande aprendo, todavía estoy chiquita*”. Allison desea quedarse chiquita, no quiere asumir las responsabilidades que le están indilgando en la familia con relación a Caroline, parece que se quiere mover del lugar en el que la han instalado, lugar de responsabilidad y ella no quiere responsabilidades. Está chiquita.

El problema de Allison no es que no acepte los llamados de la exigencia académica, su desempeño puede ser más avanzado que el de su prima Caroline. Sin embargo, Allison quiere que la maestra se entere de que ella está “*chiquita*” y que por lo tanto no se le deben atribuir responsabilidades que no correspondan con su condición, por esto, puede perder el año, lo puede repetir muchas veces, puede no escribir... Ella insiste en que cuando esté grande aprenderá. Lo que se lee, es que Allison no quiere seguir el juego de Caroline.

Pareciera que la rivalidad que le manifiesta Caroline, repercute en la forma como Allison responde a la exigencia académica, posiblemente por esta razón, es que elige no estudiar, no escribir, no dibujar... en suma, no quiere pasar al grado siguiente.

Al siguiente año Allison y Caroline, repentines, manifiestan a la maestra las razones por las que ya acatan las exigencias académicas: participan en las actividades grupales, realizan las actividades individuales, no se atrasan, cumplen con las tareas. Allison expresa,

Pro, es que mi mamá me está poniendo a hacer las tareas, y mi mamá me dice que si no hago las tareas bien, me castiga y me pega y yo las hago bien para que no me pegue. Antes yo no las hacía, porque mi mamá trabajaba todos los días y yo me quedaba con mi tía y ella es un poquito más grande que yo, ella tiene diez años... nos poníamos a jugar todo el día y a veces me ponía a hacer oficio o a ver televisión... cuando me cansaba me daba sueño y me acostaba a dormir; por eso yo no hacía tareas y usted me ponía carita triste. Pero ahora no puedo pro, porque mi mamá está conmigo todo el día... y para que me pegue... no yo mejor las hago... Además me dijo, que ya no podía perder más años y ya no puedo. ¡Este año ya lo tengo que ganar, y cierto pro que ya lo estoy ganando! Estoy sacando puras caritas felices... ¡este año si aprendo a leer!

(Diario de campo, Enero 28 de 2014)

Se podría pensar que este año Allison ya está grande, parece que lo que la mantenía “chiquita” ya no la perturba. Caroline por su parte ya no es una amenaza dado que la desplazó como objeto de sus episodios afectivos. Caroline enuncia,

Es que yo estoy este año con mi hermanito... no ve que mi hermanito me alcanzó, él estaba en el preescolar y ya estamos los dos en primero, ¡él si se puso las pilas y yo no! Eso me dijeron mis papás... este año yo ya me tengo que poner las pilas... me voy a dejar ganar de mi hermanito... ¡no puedo! No ve que él es más chiquito que yo. Ellos (los papás) me dijeron que no podía, que tenía que ayudarle a él, qué si no me daba pena... Por eso pro, yo no me puedo atrasar y estoy haciendo todas las tareas, porque yo le voy a ayudar a él, ¿cierto que mi hermanito es muy lindo? Yo le tengo que ayudar y me estoy poniendo las pilas ya.

(Diario de campo, Enero 28 de 2014)

Caroline estudia este año con su hermano que siendo menor “la ha alcanzado”, de esto sus padres la señalan, no se esforzó lo suficiente, no se puso las pilas, lo que sí ha logrado el hermano menor. Es indudable que esta nueva situación puede generarle sentimientos de molestia: ella, la mayor, alcanzada por el menor. Es sospechosa la manera como se refiere a él, “¿*Cierto que mi hermanito es muy lindo?*” podría pensarse que esta expresión reemplazaría a “cierto pro que mi hermanito no sabe” Caroline tramita su rivalidad asumiéndose como la madre del hermano menor, “Así, pues, el hermano mayor... juega a ser el padre del menor y le muestra su superioridad” (Freud, 1917, p. 2440).

Ahora Caroline se puso en el lugar de Allison, lugar del supuesto saber que Allison ocupaba para ella, lugar de envidias; tiene el deber de ayudar al hermano menor, es como si esto la retornara al lugar de completud, de excelencia —yo ideal—, lugar donde priman las identificaciones primarias a la madre y de esa manera estaría tramitando la rivalidad con Allison.

Tendencia: Los niños no se asumen responsables

El sentimiento de culpa es... un afecto del sujeto como tal, como sujeto ético; es el fundamento mismo del lazo social, significa que tenemos un sujeto capaz de responder.

(Miller, 1998, p. 345)

Lo que hasta el momento se escucha en la voz de los niños es que, cuando hablan de su incumplimiento a las exigencias académicas, dicen de algo que consideran se les impone, algo que está por fuera; no se consideran incumpliendo, la culpa está en otro: su madre, su padre, su hermano, su profesora, su compañero, el coordinador; o en lo otro: la situación,

el instrumento, la institución, la dificultad de la exigencia... razón por la cual, no le corresponde a él hacerse cargo. Gallo (2008) afirma que “Es importante que un sujeto sienta culpa al menos por una parte de lo que le pasa. Esto ciertamente conmueve, pues, de no ser así, no habrá responsabilidad ética. ...La culpa “significa que me siento responsable por...” (pp. 113-114).

A continuación se hace referencia a los dichos de los niños, en los que ellos mismos se eximen del deber:

... ella a veces me sigue haciendo las tareas, ¿yo qué hago? ...me coge los cuadernos cuando yo estoy dormido; yo no me doy cuenta... ¡Ella llega tarde!”. Si bien el niño pone en evidencia a la madre, es necesario decir que ella seguramente lo hace para aliviarle el esfuerzo y para, al mismo tiempo, salvarlo de la consecuencia que implicaría no cumplir con el deber ante las autoridades escolares: la llamada de atención, la mala calificación... Si la madre no lo hiciera, el sentimiento de culpa avasallaría su conciencia, en tanto, la concepción contemporánea del amor en la que se inscribe su práctica de crianza, le impide tomar distancia y reflexionar en las consecuencias de sus propios actos, condición sin la cual no es posible el acto educativo, si se considera como proceso de inclusión a lo simbólico.

No debe olvidarse que la responsabilidad es un problema ético que al hombre concierne como ser de lenguaje (Ramírez, 2012). Si ella tomara distancia de su hijo, es decir, si lo reconociera como sujeto deseante con un lugar en el mundo el de él, —en la escuela—, entonces le sería posible saber hasta dónde va su responsabilidad en tanto madre y donde comienza la del niño como sujeto.

La madre de este niño no está siempre con él, no lo acompaña cuando debe hacer la tarea, no lo vigila, le hace promesas y no cumple...no lo auxilia y esto posiblemente le esté generando culpa. Osorio (2012), advierte que es,

La responsabilidad y no la culpa la que debiera orientar a los padres en la búsqueda de la resolución de la problemática de sus hijos. Aun si la oferta es tentadora, la desresponsabilización posmoderna arruina la vida de los hijos que quedan huérfanos o, mejor, adoptados por la posmodernidad... (p. 60).

La concepción de amor que tienen los padres de la posmodernidad, supone que evitar el esfuerzo y la preocupación a los hijos por la realización de las tareas escolares, es una forma de amarlos. Esta madre puede estar culpabilizada porque no hace presencia oportuna para cumplir su promesa: ayudar a su hijo en los deberes ¡ella llega tarde!, ella se asume culpable y le hace los deberes que al niño corresponden, compensa la falta, lo que la convierte en una “buena madre”. Los padres modernos enuncian la ley, los posmodernos se compadecen de los niños. Con respecto al “fatídico” incumplimiento de la promesa, Gallo (1999) afirma que:

Cuando a un niño le es negado lo que él pide, no por capricho sino porque hay un imposible respecto a la satisfacción completa, se le puede ofrecer un don simbólico de amor, que va desde un gesto hasta una palabra, que es el don humano por excelencia (p. 248).

También lo otro, puede cargar con la culpa de la que el sujeto se desembaraza:

“Yo no hice el examen, porque el lápiz no tenía punta, no ve que mi hermanito me quebró la punta anoche y además cuando yo empecé a copiar usted borró”. El niño no es el culpable, la culpa es del lápiz, del hermano y de la profesora. Y continúa dando explicaciones *“... mi hermanito me quebró la punta anoche y además cuando yo empecé a copiar usted borró”*. Además, se demoró pasando las hojas *“...no ve que ya están que se acaban... me faltan como treinta no más, ya conté el poquito que me quedan y son como treinta”*. Arguye otras razones que supuestamente justifican la distancia que toma de la exigencia académica.

Y como si no fuera suficiente, un compañero lo desconcentra *“Julián siempre se recostaba en la silla, siempre se asomaba y entonces me desconcentra y él no se quería ir. ... ¡Y molestándolo a uno, quien copia!”* Aparece otro culpable. A pesar de que la maestra lo pone en evidencia buscando asumir la responsabilidad de sus actos, él reitera que no es él, son los otros.

Aunado a lo anterior, una nueva justificación aparece, *“... tenía hambre,... es que mi casa queda por allá arriba y a la venida me da hambre”*. Queda así justificado que haya ingerido unas “papitas” cuando debía responder al pedido de la maestra. Parafraseando al estudiante *¡Y con hambre quien cumple!*

La maestra continua interpellándolo y el niño termina diciendo: *“Pro, es que yo ya no quiero estar en esta escuela, porque vea, si compro un panzzeroti, me lo tumban ¡meras vacas! Y a uno lo meten en peleas, uno sin ser, yo mirando unos niños “peliar” y el “cordi”, que yo estaba “peliando” Yo estaba sentado, quieto, ¿Qué “peliando”? Pro, yo no era. El otro día en descanso, mi hermanito y yo estábamos jugando y llega Miguel Ángel y me pega una patada y el “Cordi” no ve eso! Pro, yo me quiero pasar pa’ la Salle”*. Cuando se le acaban las razones inmediatas para no hacerse cargo de lo que le corresponde, entonces culpabiliza a la institución: el “Cordi” no ve, no se percató, los otros niños son

“*meras vacas*”, otros colegios son mejores, sin embargo, en ese otro colegio es muy difícil el grado tercero, entonces...

Ahora bien, ante lo que sería el poder del padre como agente de ley, busca suavizar su exigencia mediante una promesa “*Yo le dije a mi papá que si me pasaba [a otra institución] le gano el primero..., [pero] yo tampoco quiero estudiar tercero, porque la profe de mi primo le dijo que era muy difícil, ¡que enseñan a dividir, a multiplicar y más!*”. Lo que se escucha en la lógica de sus razonamientos es un asomo de conflicto: si le cumple la promesa al padre, se vería abocado a ganar el grado segundo y por consiguiente, tendría que estudiar el tercero y él no quiere. La solución entonces: repetir el grado primero.

La maestra le pregunta: “*¿Por qué cree que se le hace difícil aprender?*” y nuevamente evade la responsabilidad, no responde; en su lugar continúa el argumento que lo deja cursando el grado segundo en la institución. Sin embargo, lo hace no para aprender, sino para “estar pendiente” de su hermano, lo cual se lee, como un deber, que él gustoso asume porque a “*... cada rato le lastiman la mano no ve que esa mano le quedó torcida después de que se cayó, y mire pro, la mía también es que los dos nos caímos y nos aporriamos, pero no el mismo día!*”

Además, cuando la maestra presenta una exigencia académica que le genera cierta dificultad, el estudiante no la acepta “*... me da rabia cuando leo una cosa que no entiendo, yo digo: qué pereza esto tan difícil y dejo el cuaderno tirado y me voy*”, lo que se podría leer como un no al esfuerzo para hacer lazo al saber. Ramírez (2012) advierte que aprender es “*... más un esfuerzo, una dificultad, que un innatismo automático*” (p. 96). El aprendizaje no es un proceso espontáneo, se requiere de esfuerzo, dedicación, compromiso...para alcanzarlo; pero algunos niños prefieren ubicarse en la posición de víctima, para no responder.

Los niños enuncian otros dichos en los que le dan un calificativo —me gusta o no me gusta— al pedido de la maestra. Estos calificativos están posiblemente relacionados con el nivel de esfuerzo por parte de ellos para cumplir con la exigencia académica, se observa que el estudiante acepta con facilidad la exigencia académica que no le depare mayor esfuerzo “... *yo no quiero escribir, es que no me gusta, sólo me gusta dibujar.... Yo quiero dibujar... bueno, no quiero dibujar, sólo colorear... no me gusta escribir,... a mí no me gusta estudiar*”. Lipovetsky (2004, p. 56) afirma al respecto que “... el esfuerzo ya no está de moda, todo lo que supone sujeción o disciplina austera se ha desvalorizado en beneficio del culto al deseo y de su realización inmediata...”. En definitiva, sólo le gusta colorear, actividad donde que no le implica esfuerzo, disciplina y su realización es inmediata.

En efecto, los niños no sólo están en la vía del discurso posmoderno —no al esfuerzo— sino también cuando se les convoca a responder por las exigencias académicas, utilizan condiciones externas “desfavorables”, como tentativas explicativas, respecto a la no aceptación de la exigencia académica, pero con esto, cada uno evade la responsabilidad que tiene como estudiante, como sujeto, ya que la manera cómo responden, está más allá de los determinantes externos que enuncian. Con los dichos, dan cuenta de un momento lógico, en el que huyéndole al displacer caen en la tentación del goce. Cordié (2007) advierte que “El niño no viene a la escuela para buscar el placer de la facilidad: este placer lo encuentra en otra parte.... Pedirle al niño un esfuerzo es respetarlo, considerarlo responsable de su suerte...” (p. 142).

En los diferentes momentos en que la maestra les hace un pedido, ellos no reconocen su responsabilidad como estudiantes y ponen la falta en el otro o en lo otro. ¿Por qué no se nombran responsables? Ramírez (2012) afirma que:

... la responsabilidad está articulada a un código simbólico, a un conjunto de significantes, es decir, de leyes, normas, creencias, mandamientos sociales y morales, que reclaman del sujeto un compromiso según ciertos criterios trazados por la sociedad y que lo obligan a una respuesta socialmente aceptada (p. 132).

En consecuencia, se hace necesario que opere el Nombre del Padre, para que en el niño advenga la responsabilidad; de esta manera, se instala en la cultura como autor de sus actos —sujeto responsable—. Para que esto suceda, Gallo (1999) advierte que “... será necesario reconocer en la palabra un medio fundamental para los padres inducir al niño, desde el momento mismo de su nacimiento, hacia una responsabilidad consigo mismo y con el orden civilizado” (p. 207).

No obstante aunque para el psicoanálisis el niño será siempre responsable de su deseo, de su palabra y de sus actos, ello no lo exime de la influencia que pueda sobrevenirle de la concepción que de niño se cristalice en la mentalidad de la época, tampoco lo exime de los determinantes de su familia, su grupo social, sus condiciones económicas o educativas. El sujeto de todas maneras, debe hacer un pasaje individual en el cometido de hacerse cargo de las exigencias de la realidad en el devenir de su existencia. Lacan (1965) manifiesta que “De nuestra posición de sujetos somos siempre responsables” (p. 837).

En el mismo sentido Cordié (2007, p. 156) afirma que el niño “... debe renunciar a su posición de chiquito protegido por el medio familiar y convertirse en un ser social sometido a la ley del grupo. Debe aflojar su vínculo con la madre, quien a su vez no siempre está dispuesta a aceptar esta toma de distancia”. Aprender es un cometido autónomo que el sujeto debe cumplir solo. Deberá vérselas con la dificultad, deberá dilucidar acerca de lo que corresponde y lo que no va, deberá saber priorizar, postergar, incluir, generalizar, particularizar...



5.2. Estados afectivos que interfieren en el vínculo con la realidad y por tanto en el cumplimiento de la exigencia académica

Desde tres lados amenaza el sufrimiento; desde el propio cuerpo, que, destinado a la ruina y la disolución, no puede prescindir del dolor y la angustia como señales de alarma; desde el mundo exterior, que puede abatir sus furias sobre nosotros con fuerzas hiperpotentes, despiadadas, destructoras; por fin, desde los vínculos con otros seres humanos. Al padecer que viene de esta fuente lo sentimos tal vez más doloroso que a cualquier otro; nos inclinamos a verlo como un suplemento en cierto modo superfluo, aunque acaso no sea menos inevitable ni obra de un destino menos fatal que el padecer de otro origen.

(Freud, 1930, pp. 76-77)

Freud (1930) da a conocer los tres lados desde donde el sujeto es amenazado por el sufrimiento, uno de ellos, el vínculo con los otros, lo designa como el más doloroso; dice que es un sufrimiento imposible de evitar y puede tener un desenlace fatídico. Ahora bien, es en el contexto familiar donde el niño construye sus primeros vínculos y por consiguiente sus primeras expresiones. Lacan (1977), hace alusión al papel trascendental que juega la familia en la vida de todo sujeto; al respecto expresa:

Entre todos los grupos humanos, la familia desempeña un papel primordial en la transmisión de la cultura. También otros grupos contribuyen a las tradiciones espirituales, al mantenimiento de los ritos y de las costumbres, a la conservación de las técnicas y del patrimonio; sin embargo, la familia predomina en la educación inicial, la represión de las pulsiones, la adquisición de la lengua a la que justificadamente se

designa materna. De este modo, gobierna los procesos fundamentales del desarrollo psíquico... (pp. 49-50).

Es la familia quien puede transformar un organismo vivo en un sujeto, es quien inscribe al niño en el lenguaje y le otorga un lugar. Es en la familia donde se vivencia el primer encuentro con el goce y la invitación a su renuncia, condiciones necesarias para establecer vínculos con los otros. Según la forma como se tramite el vínculo al interior de esta estructura, el niño hace una elección temprana sobre la forma en que se posicionará en la vida. Mejía (2008) plantea que “Los vínculos humanos atan, así sea por un instante, y dejan huella” (p. 189).

En el vínculo con la instancia parental, efectivamente, se ha de entrelazar al desarrollo individual del sujeto, la incorporación a la cultura, vía indispensable para avanzar desde la familia hasta la humanidad, lo cual requiere del deseo de los hombres de vincularse entre sí.

Así, la pregunta por lo que le acontece al niño en la escuela —en el sentido social— es una cuestión que involucra a la familia, porque no son solamente estos acontecimientos los que interesan, también los problemas privados, íntimos, repercuten en el vínculo social. Las incidencias sociales, emocionales y de acceso al saber de esta interrelación —escuela y familia— son amplias, por lo que la pregunta por aquello que al niño le acontece es siempre actual.

5.2.1. Ya son muchos años en primero y nada... ¿desde que mi papá está en la cárcel, yo no aprendo!

En clase de áreas integradas, Dilan escucha la explicación de la maestra pero no participa activamente en ella: no responde a las preguntas, no lee en voz alta, no formula preguntas. Al momento de realizar la actividad en el cuaderno, se muestra renuente, no la hace, se recuesta en su pupitre y se queda dormido. Esta no es la primera vez que sucede.

(Diario de campo, Septiembre 25 de 2013)

Se podría decir que Dilan es un estudiante que no acepta el llamado que le hace la maestra, pareciera que el pedido no le concierne, no es con él o no le es significativo. Opta por dormir sobre su pupitre, acción que le permite alejar su mente de lo que sucede en el salón de clase. ¿Qué pasa con Dilan que no acata la exigencia académica? El siguiente apartado de diario de campo es más esclarecedor:

En la presentación del examen de matemáticas, Dilan sacó el cuaderno, pero no realizó las restas. La maestra observó cuando el estudiante desprendió la hoja de su cuaderno y la arrojó en la caneca de basura. Sólo faltaba él por entregar su cuaderno, es por esto, que la maestra lo cuestiona y se registra el siguiente diálogo:

- Yo no voy a entregar el cuaderno, porque yo arranqué la hoja, la arrugué y la boté a la basura; el examen estaba malo.
- ¿Y entonces?
- Profe, póngame una nota mala. Yo perdí el examen, porque no estudie... es que yo quería jugar, me fui para la cancha y jugué con mi hermano mucho rato, cuando llegamos a la casa, me dio pereza y no quería hacer nada, no quería estudiar, sólo quería acostarme a dormir porque tenía mucho sueño; y mi mamá no me dijo nada. Yo me acosté, me puse a ver televisión y me dormí tarde.
- ¿A qué horas?
- No sé, era tarde.

- ¿Y sus padres?
- Mi papá está en la cárcel y mi mamá se acostó a dormir y no se dio cuenta.
- ¿Y las tareas?
- No, no hice nada, no me desatrasé, no estudié, no leí nada... solo jugué. Profe, ¿voy a perder otra vez el año?
- ¿por qué?
- Porque ya son muchos años en primero y nada... ¡desde que mi papá está en la cárcel, yo no aprendo!
- ¿No aprende?
- Sí, no se me graba nada, no aprendo nada
- ¿Y por qué cree que eso sucede?
- Yo no sé... mi papá no está y mi mamá tampoco...
- ¿No me dijo que anoche estaba con su mamá?
- Si, ella si vive con nosotros, pero no nos ayuda y a veces no nos cuida... ella a veces se va y nos deja solos, cuando hay días que no vengo, es porque ella no está... y mi hermanito y yo no nos despertamos temprano. A veces viene la abuela y otras no. Y mi hermanito también está mal en la escuela, yo creo que también va a perder, porque ninguno de los dos sabemos estudiar.
- ¿No saben estudiar?
- No sabemos hacer las tareas, no nos desatrasamos, no estudiamos en la casa y si no estudiamos, ¿Qué pasa? Perdemos el examen, ¡así como este!
- Pro, ¿Me deja ir al baño?

(Diario de campo, Noviembre 19 de 2013)

Al ser interrogado por la maestra sobre las razones de su falta académica Dilan hace una revelación, un reconocimiento; se le escucha responsable, sin embargo, en su óptica su madre también es responsable: *“Yo perdí el examen, porque no estude... es que yo quería jugar, me fui para la cancha y jugué con mi hermano mucho rato, cuando llegamos a la casa, me dio pereza y no quería hacer nada, no quería estudiar, sólo quería acostarme a*

dormir porque tenía mucho sueño; y mi mamá no me dijo nada. Yo me acosté, me puse a ver televisión y me dormí tarde”.

Para efectos del análisis, se hace hincapié en la expresión del niño “... y mi mamá no me dijo nada”. Dilan espera que la mamá algo le diga, pero no sucede, ella deja al hijo en suspenso. ¿Qué hubiese sucedido si la madre hubiera hecho un llamado al orden, a la responsabilidad, al trabajo...? Se estaría reconociendo en el suceso la lógica del Edipo, tal y como lo plantean Freud y Lacan; es decir, la madre estaría introduciendo al niño en lo simbólico en tanto, el llamado al orden es una repercusión en su discurso de la metáfora paterna (de la voz del padre de la madre). Pero, la madre nada dice.

Si la función de la madre es acercar el hijo al padre, en esta familia pareciera que la madre está en duelo por la ausencia real del padre —recuérdese que el padre de Dilan está en la cárcel—, ¿Cómo puede ella acercar al hijo al padre si en la realidad tanto ella como el hijo están impedidos para llegar a él? Es una ausencia que se prolonga; es una ausencia que ya no se sustituye; en el discurso de la madre no hay un lugar para el padre; no habla del padre, no dice lo que otrora, seguramente, el padre decía en circunstancias similares, la madre también se distancia, algunas veces duerme, otras se va: “... mi mamá no me dijo nada... mi mamá se acostó a dormir y no se dio cuenta... no nos ayuda y a veces no nos cuida... ella a veces se va y nos deja solos”. Sierra (2013) afirma que:

En el encuentro con el mundo, un niño tiene que enfrentarse a muchas pérdidas. Su madre ya no lo tiene en su seno, condición que le obliga a asimilar su ausencia. Tiene que aprender a soportar el hambre, el frío, el calor, el dolor físico, el miedo.” (p. 31).

Sin embargo, estas pérdidas son las que permiten que la criatura se humanice. En el caso de Dilan, la pérdida a la que hace referencia no está en la misma dimensión, porque para él,

es como una “muerte” que impacta la estructura familiar —mi papá está en la cárcel—, porque deja a la madre sin el referente, sin el Otro, sin la posibilidad de hacer la remisión a esa instancia de amor y respeto que sostiene sus intercambios con el hijo y la realidad sociocultural, y al niño lo condena a la falta del discurso paterno, falta que lo deja huérfano de la comprensión requerida ante las vicisitudes que le plantean las exigencias sociales, escolares... más aún, cuando tampoco la madre transmite lo esencial, el Nombre del Padre: “*mi mamá no me dice nada*”.

Se podría pensar que tanto la madre como el hijo están en proceso de duelo. Al respecto, Freud (1917) sostiene que:

El duelo, es por lo general, la reacción a la pérdida de un ser amado... El duelo intenso, integra un doloroso estado de ánimo, la cesación del interés por el mundo exterior y al apartamiento de toda actividad no conectada con la memoria del ser querido. Comprendemos que esta inhibición y restricción del *yo*, es la expresión de su entrega total al duelo, que no deja nada para otros propósitos e intereses... ¿En qué consiste la labor que el duelo lleva a cabo? A mi juicio podemos describirla en la forma siguiente: el examen de la realidad ha mostrado que el objeto amado no existe ya y demanda que la libido abandone todas sus ligaduras con el mismo. Contra esta demanda surge una oposición, pues sabemos que el hombre no abandona gustoso ninguna de las posiciones de su libido.... Lo normal es que el respeto a la realidad obtenga la victoria. Pero su mandato no puede ser llevado a cabo inmediatamente, y solo es realizado de un modo paulatino... continuando mientras tanto la existencia psíquica del objeto perdido. Cada uno de los recuerdos y esperanzas que constituyen un punto de enlace de la libido con el objeto es sucesivamente despertado... (pp. 2091-2092).

El duelo de la madre en momentos en que Dilan fortalece el paso a lo simbólico —tercer tiempo del Edipo en Lacan (citado por Quintero y Giraldo, 1999, p. 63)—, puede

causar estragos en su lazo al saber académico. Recuérdese que se requiere un soporte simbólico para conectar el deseo a las exigencias sociales y culturales. A Dilan parece que no le alcanza el vínculo a la realidad que ha logrado construir, pues se debilita su cumplimiento del deber y la apertura a la creatividad, que ha logrado fortalecer en su relación con la maestra y los pares.

Dilan requiere que el lazo al saber sea fortalecido por la palabra del padre, o en su defecto por la mirada y el discurso de la madre; sólo desde ahí, desde el límite implícito en la metáfora paterna, el deseo podría encontrar en los objetos académicos, espacios y formas de satisfacción sustitutivas. Dilan no hace la tarea, no se desatrasa, en su lugar juega, mas, este juego no tiene el efecto de una comprensión de su realidad, por el contrario, se entendería como un recurso para sustraerse, es como el retorno a una forma de goce que causa estragos al proceso de vinculación al saber.

Dilan no sólo pierde el piso simbólico, pierde también al padre y a la madre como objetos de amor: *“Mi papá está en la cárcel y mi mamá se acostó a dormir y no se dio cuenta”*. A pesar de que sus padres hacen parte de su realidad, termina afirmando: *“...mi papá no está y mi mamá tampoco...”* Pareciera que durmiendo, él y su madre, evadiesen la dolorosa realidad de la ausencia *“Yo me acosté, me puse a ver televisión y me dormí tarde... mi mamá se acostó a dormir y no se dio cuenta”*.

¿De qué los salva el recurso de acostarse a dormir? Se podría decir que de la desesperanza, Bettelheim y Rosenfeld (1994), afirman que *“... todos sobrevivimos por obra de la confianza y la esperanza, no de los hechos... para poder funcionar bien necesitamos creer y esperar...”* (p. 200). En la voz de Dilan no hay confianza ni esperanza, hay un dolor: el padre está en la cárcel y en su ausencia la madre nada dice... no hay esperanza: *“... ¡desde que mi papá está en la cárcel, yo no aprendo! ...no se me graba nada, no aprendo nada”*



5.2.2. Había una vez una niña que fue a la escuela y fue al salón y todos se le rieron y se sintió triste

La maestra le pide a los estudiantes que formen grupos de a dos y abran el libro de actividades matemáticas en la página 18 para que desarrollen las situaciones ahí propuestas. Yulieth, en lugar de conformar el grupo para realizar la actividad saca de su bolsillo tres monedas e inventa con ellas un juego sobre el pupitre: conversa con ellas, las fila, las coloca una encima de la otra, discute con ellas, las rueda... nadie interfiere en su juego. En esta actividad transcurren aproximadamente quince minutos. Cuando la maestra le pregunta por su grupo y el desarrollo de la actividad, ella responde que lo quiere hacer sola, suspende el juego y saca el libro de su maleta, le pide a la maestra lápices de colores y empieza a colorear, sin antes leer las indicaciones y lo más rápido posible. Cuando ella supone que ha terminado, nuevamente saca sus tres monedas y reanuda el juego, concentrada, se toma todo su tiempo.

(Diario de campo, Septiembre 20 de 2013)

Yulieth se nota desinteresada ante el pedido de la maestra, se podría decir que no la escucha, sus palabras pasan desapercibidas. En lugar de atender el llamado, presenta una actividad en donde ella despliega su imaginación. ¿Por qué Yulieth no escucha la demanda de la maestra? ¿Qué acontece en la subjetividad de Yulieth que se interpone entre su deseo y el saber? ¿Qué representa el juego con las tres monedas? Es posible encontrar elementos para arriesgar una respuesta en el juego que atrapa el interés de Yulieth en el aula de clase. Freud (1908) al respecto dice:

Todo niño que juega se conduce como un poeta creándose un mundo propio o más exactamente situando las cosas de su mundo en un orden nuevo, grato para él. Sería injusto en este caso pensar que no toma en serio ese mundo: por el contrario toma muy en serio su juego y dedica en él grandes afectos. La antítesis del juego no es gravedad, sino la realidad. El niño distingue muy bien la realidad del mundo y su juego, a pesar de la carga de afecto con que lo satura, y gusta de apoyar los objetos y circunstancias que imagina en objetos tangibles y visibles del mundo real. Este apoyo es lo que aún diferencia el “jugar” infantil del “fantasear” (p. 1343).

En este juego Yulieth deposita grandes montos de afecto y lo apoya en tres monedas, como objetos tangibles con los que en ese momento cuenta: conversa con ellas, las fila, les discute, las sobrepone, las rueda... Lo que desconoce el adulto que la observa es la fantasía que desarrolla simultánea al movimiento de las monedas, pero lo que está claro, es que en el juego que realiza algún placer se procura en tanto dice Freud, a través de él “... procede la descarga de tensiones dadas en su alma” (Freud, 1908, p. 1348). ¿Qué tensión abriga Yulieth?

Tirado (2005) enuncia: “El juego contribuye al desarrollo individual y colectivo. Es la vía a través de la cual el ser humano aprende las primeras experiencias de reconocimiento de sí, de alteridad y comunidad” (p. 43); agrega, que con la experiencia del juego el humano se juega a sí mismo, juega su ser, en las diversas representaciones que puede hacer de sí. En el juego, el niño reconoce primero la imagen de sus semejantes para luego reconocerse a sí mismo. En el caso de Yulieth, el juego con las tres monedas puede constituir la vía a través de la cual inicia la comprensión de lo que en su ser causa enigma. Podría suponerse que una de las tres monedas la representa en tanto sujeto y que en la relación con cada una de las monedas restantes, surge una y otra posibilidad mediante las cuales ensaya identidades posibles.

Con el juego, el niño “... se sitúa de cara a un gran número de significaciones que aportan modos recreados de habitar el mundo y diferentes formas de expresarse y relacionarse con él” (Tirado, 2005, p. 44). Es por esto que los niños mientras juegan ensayan múltiples posibilidades de su ser en el mundo, para revelarse a sí mismo en el vaivén de su ser.

Es jugando como el niño se ejercita en el diálogo y se permite sentir y representar su historia. De hecho, las primeras conversaciones íntimas —consigo mismo—, le posibilitan solucionar los desencuentros en la relación con los otros —adultos, pares— y consigo mismo, para comprender lo incomprensible y para nombrar lo innombrable del mundo adulto o del mundo interior. En Yulieth el juego con las tres monedas es sostenido por un discurso, que posiblemente le dé razones para existir de una manera o de otra, con lo cual estaría trazando horizontes de futuro. Esta experiencia entonces tendría que ver más con lo que para ella está por darse, que con lo que se encuentra dado; por ello para Yulieth su juego reviste suma seriedad e importancia. Pero a pesar de ello, Yulieth no rompe con la realidad de la escuela, ella suspende su sueño y responde a la exigencia académica para luego retornar, porque soñando construye una nueva realidad subjetiva y social.

Ahora bien, en el siguiente aparte del diario de campo se presentan situaciones del orden de la realidad con las que es menester contar para lograr una comprensión de lo que acontece con Yulieth en su campo relacional y en su despliegue académico:

En este día se realiza una salida al parque recreativo Comfama La Estrella, hasta la 1:00 p.m. los estudiantes pudieron disfrutar de la piscina y otras atracciones del parque. A partir de la 1:00 las actividades son dirigidas por el personal del parque quienes quedan a cargo de la autoridad. Las actividades son: caminata ecológica, cantos, dibujos, superación de obstáculos, entre otras, encaminadas al cuidado del medio ambiente.

Los estudiantes estuvieron integrados y realizaron las actividades planeadas. Pero cuando la orientadora les pidió que formaran pequeños grupos —tres integrantes—, para que escribieran un cuento, Yulieth quedó sola. Ante lo cual visiblemente afectada le dijo a la maestra, cuando ella se interesó en saber lo que sucedía: —¿Por qué no estás trabajando?— “Porque nadie escogió conmigo. Es que nadie se hace conmigo porque yo tengo las gafas... me dicen gafufa, cuatro lámparas y a mí no me gusta que me digan así... y mi mamá me dice que no les pare bolas... Mejor no hago nada porque allá están todos los grupos”

A pesar de que la maestra le insistió que fuera y se reuniera con sus compañeros, ella no aceptó y decidió sacar su leche y consumirla; desde ese lugar los observaba.

(Diario de capo, Octubre 24 de 2013)

Es de resaltar que los lentes de las gafas de Yulieth son particularmente llamativos por un considerable aumento que le desfigura el tamaño de los ojos y por supuesto la mirada, es por esta razón que ella considera que no es reconocida por los compañeros para realizar actividades grupales “*Porque nadie escogió conmigo. Es que nadie se hace conmigo porque yo tengo las gafas... me dicen gafufa, cuatro lámparas y a mí no me gusta que me digan así...*”

Hay en Yulieth una diferencia que los niños no tramitan, no aceptan, no comprenden. Los pares la excluyen y cuando se le convoca a formar grupos, dice “*Mejor no hago nada porque allá están todos los grupos*” —están completos, ella sobra— por lo cual se repliega con la consabida consecuencia: no hay ejercicio académico. Se podría decir que esa elección forzada es una manera de huida de la realidad, para protegerse de la desazón que le causa no contar con las cualidades y condiciones que le permitan la pertenencia al grupo.

El aislamiento es una forma de refugio, pero trae consecuencias: el proceso socializador es más doloroso, se dificulta permanentemente la puesta en juego de su identidad y el acceso al saber.

Parece que la no correspondencia entre la imagen de sí, ideal y la imagen que los lentes desfiguran, generan en Yulieth un malestar, que ella no atina a tramitar. Es preciso enunciar, que la imagen de sí se nutre, a través de lo que el otro devuelve desde sus miradas admirativas o despreciativas, sus voces de reconocimiento o su indiferencia... con lo cual lo confirma o no, dentro de lo que sería un ideal social. Esas voces y miradas le notifican a Yulieth como es vista desde afuera por los otros, ellos la llaman “... *gafufa, cuatro lámparas...*” lo que ella subjetiva con malestar: “yo soy *gafufa, cuatro lámparas* y ... *a mí no me gusta que me digan así*”.

Lo que le van devolviendo los niños en la mirada, en lugar de fortalecer las identificaciones que la sintonizan con las imágenes aprobadas en el orden social, pareciera que la devolviesen a la fantasía pavorosa del cuerpo fragmentado del que habla Lacan — anterior al estadio del espejo—. La representación de ser “*gafufa, cuatro lámparas*” no se corresponde con el paradigma imaginario y humanizante donde se constituyó la primitiva imagen, Quintero y Giraldo (2006) afirman que: “La imagen es estructurante para la identidad del sujeto que realiza en ella su identificación primordial: el yo. La conquista de la identidad necesita de un intermediario, de la imagen que, en adelante, siempre será un referente...” (p. 63).

Es preciso decir, que el sujeto da el paso desde la vida familiar a la existencia escolar cuando accede al cumplimiento de las demandas del discurso académico de la maestra y también, cuando establece vínculos con los pares en una red de significaciones que se amplían, donde cada uno encuentra los signos que pincelan su naciente perfil relacional. Es a partir de ese mundo que el sujeto fortalece el ideal del yo. Freud (1914) lo explica así:



No quiere privarse [el sujeto] de la perfección narcisista de su infancia, y si no pudo mantenerla por estorbárselo las admoniciones que recibió en la época de su desarrollo y por el despertar de su juicio propio, procura recobrarla en la nueva forma del ideal del yo. Lo que él proyecta frente a sí como su ideal es el sustituto del narcisismo perdido de su infancia, en la que él fue su propio ideal (p. 90).

El ideal del yo, resulta ser un heredero del Complejo de Edipo, parte de la influencia crítica de los padres y luego es agenciado por las voces de los maestros y de todas las personas del medio que en el curso del tiempo se suman y que permiten al sujeto adquirir una representación de sí mismo, siempre en función de su falta, su no todo (Freud, 1914). Pero a Yulieth las miradas y las voces de sus pares la excluyen y entonces el ideal del yo, le es esquivo, razón por la cual se entorpece la conquista de las insignias académicas con las que podría adornar su ser.

Para Yulieth, son los compañeros de clase los que insisten en su diferencia al nombrarla como “*gafufa, cuatro lámparas*”. Se podría decir, que se debate en una encrucijada; las palabras de su madre no le hacen efecto “... *mi mamá me dice que no les pare bolas...*” Yulieth se encuentra frente a una realidad que no puede conciliar, comprender, soportar, modificar... con sus pares. Es así como los otros, ingresan al mundo de Yulieth en forma de amenaza, desprecio, exilio.

¿Cómo la dinámica escolar pudiera propiciarle a Yulieth la construcción de unos signos que le permitan instalarse en el marco de un ideal, de tal manera que una identidad se anuncie para ella como una posibilidad de futuro? ¿Qué podría hacer la maestra? Estas cuestiones se revisten de sentido, se potencializan, cuando a la luz de la escritura que Yulieth realiza, a manera de un cuento, en el escenario de la tarea escolar, dice:



“Había una vez una niña que fue a la escuela y fue al salón y todos se le rieron y se sintió triste”

(Taller 2, Octubre 25 de 2013)

Tendencia: Una realidad inmodificable se interpone en el cumplimiento de la exigencia académica

Como Freud lo anuncia, uno de los lados desde donde el sujeto vive el sufrimiento es el vínculo social. El entorno escolar es un lugar propicio para que el estudiante forje vínculos con los pares y por ende, para que se dé un lugar dentro de esa dinámica social. Empero, no siempre este entorno resulta ser propicio para fortalecer los vínculos, por el contrario, ahí es fácil encontrar el padecimiento de los estudiantes. Tal como lo expresa Freud (1930, p. 77), este sufrimiento —en el vínculo— es “... más doloroso que cualquier otro”.

¿Por qué Freud (1930) habla de este sufrimiento, como el más intenso? Porque los vínculos humanos están cruzados por la cultura, es decir, la cultura es mediadora. Ahora bien, la cultura se instituye sobre la renuncia al goce, lo cual le plantea al ser humano un sufrimiento que no cesa y que incluso tiende a intensificarse; los niveles más depurados de la cultura se construyen con la energía que podemos derivar del domeñamiento de las pulsiones, lo cual nos ubica frente a la realidad inevitable de que cada conquista pasa por una experiencia de sufrimiento, malestar. “El ser humano se vuelve neurótico porque no puede soportar la medida de frustración que la sociedad le impone en aras de sus ideales culturales...” (Freud, 1930, p. 86).

Dilan y Yulieth presentan a simple observación un “desinterés” frente a la exigencia académica. Este “desinterés” lo manifiestan de diversas maneras con respecto a las actividades que la maestra les propone: no participan, no responden, no formulan preguntas, no cumplen con la actividad... En suma, no aceptan el pedido de la maestra. Se puede afirmar que estas maneras de responder, son algunas de las formas explícitas de las que se valen para denunciar un cierto malestar, un sufrimiento.

Ambos, sufren o padecen en razón de una situación inmodificable que los sustrae de la realidad, lo que altera el vínculo con la dinámica escolar. Cada uno presenta una situación particular que no permite que se establezcan los lazos requeridos para tramitar la falta, la imposibilidad: Dilan vive un duelo, el padre está en la cárcel, no está con él —y la madre tampoco— es una ausencia que dolorosamente se prolonga; el rostro de Yulieth está distorsionado por un artefacto que lo invade, como una marca inexorable, altera su imagen para sí misma y para los otros.

Son situaciones desesperanzadoras de orden subjetivo, generadas en el vínculo social. El sufrimiento de ambos no da tregua para que el pedido de la maestra encuentre una resonancia significativa; no lo escuchan, no les concierne. Frente a él cada uno toma un camino en apariencia diferente: Dilan duerme y Yulieth se retrae, como acciones que les permiten huir, es como una forma de “alejarse” de su padecimiento.

Surge aquí la pregunta por lo que a los padres corresponde; Dilan y Yulieth requerirían de sus padres ayuda y protección. Freud (1930), señala con énfasis el poder majestuoso que tiene para el niño la protección del padre, “No se podría indicar en la infancia una necesidad de fuerza equivalente a la de recibir protección del padre” (p. 73). ¿Cómo protegerlos? ¿Qué decirles?

La pareja parental a través de su decir proyecta en sus hijos expectativas y exigencias que orientan su devenir; son los padres quienes representan la existencia misma de un decir. Lacan (citado por Canedo, 2006, p. 132) expresa que es en ese decir, donde el niño "... se juega su existencia y se asegura un lugar en el discurso como sujeto de la palabra y el deseo". La madre de Dilan "... *no le dice nada*" y la madre de Yulieth le "... *dice que no les pare bolas*". Se podría pensar que ambas madres en sus dichos, aportan pocas expectativas para que sus hijos se posicionen de una manera diferente frente a sí mismos, frente a los pares, frente al saber, frente al mundo; con esos dichos, ellos no aseguran un lugar donde se sientan partícipes y permitan que sus homólogos reconozcan su dolor, su diferencia, su sufrimiento. Ambos requieren que el lazo al saber esté fortalecido por la palabra del padre, de la madre, de la maestra...

El alejamiento de un ser querido o la exclusión y el rechazo, pueden perturbar al niño profundamente, puede creer que lo ha perdido todo y este sentimiento de pérdida y de soledad lo impulsaría a aislarse cada vez más, negándose a pensar en el presente y en el futuro.

Cordié (2007) afirma que "... un niño sumido en una patología de duelo o ruptura afectiva deberá generar una mayor tolerancia respecto a los malos resultados escolares. En estos casos debe evitarse agravar la depresión con medidas punitivas venga de la escuela o del ámbito familiar... Casi siempre un medio acogedor y comprensivo permite al niño salir de la crisis" (p. 156). De ahí que la maestra debe hacer explícitas las situaciones, lo que está sucediendo, de lo contrario, "... puede derivar en desinterés generalizado y un estado depresivo" (Cordié, 2007, p. 155).

Cada niño se queda con su sufrimiento, Dilan y Yulieth buscan un camino en apariencia diferente en lugar de intentar establecer un vínculo con sus pares, Dilan "... *se recuesta en*

su pupitre y se queda dormido” y Yulieth expresa que como “... nadie escogió conmigo... Mejor no hago nada porque allá están todos los grupos”.

Ambos quedan solos, eligen la soledad como una forma de alejarse de su desdicha, de su sufrimiento... Freud (1930) afirma que esa soledad es buscada,

... mantenerse alejado de los otros, es la protección más inmediata que uno puede procurarse contra las penas que depara la sociedad con los hombres. Bien se comprende: la dicha que puede alcanzarse por este camino es la del sosiego. Del temido mundo exterior no es posible protegerse excepto extrañándose de él de algún modo, si es que uno quiere solucionar por sí solo esta tarea (p. 77).

5.3. Dificultad para establecer lazo al saber escolar, en razón de una falta de relación afectiva con la maestra y/o una aparente debilidad del superyó

Cuando un niño se encuentra con un maestro se le mueve todo el mundo interno de sus relaciones previas con los otros que ha conocido antes... porque el encuentro en las relaciones pedagógicas es un encuentro entre sujetos.

(Frigerio, 2013, p. 7)

Lacan (1967, citado por Strauss 2006) refiere que “... la educación no ha tenido jamás otro objetivo que contener el goce” (p. 17). En efecto, la educación que comienza en la familia y continúa en la escuela, en tanto institución social, tiene por función contener el

goce, es decir, permitir a un sujeto tomar su lugar en el grupo —humano, social— que le permita encontrarse, saberse, sentirse perteneciendo...

¿Cómo hacer entonces para que un niño acepte la escuela? ¿Cómo hacer para que acepte la exigencia que la escuela le plantea? Son preguntas que le interesan no sólo al maestro, también a la instancia parental, por cuanto su influencia permanece a pesar de que el sujeto niño haya realizado el tránsito a la institución social; y ¿Cómo hacer para que la escuela salvaguarde la humanización tanto del grupo como de cada uno dentro de un cierto orden, sin que se destruyan las singularidades de unos y otros? La respuesta a estas preguntas es esencial, en tanto que, es en este orden donde se insertan las dificultades que un maestro puede describir y que se sitúan en los tiempos en que se produce la humanización, es decir, los tiempos que conducen al sujeto a la toma de un lugar que lo ubique en tanto deseante.

Freud dice que el niño puede estar en conflicto, no con él mismo sino con su entorno. Si este conflicto le crea malestar, entonces éste será un conflicto intrasubjetivo. Ahora bien, si un niño entra en desencuentro con la autoridad escolar, pero este conflicto no le produce malestar, es decir, no lo afecta subjetivamente, cualquier intervención de los agentes de autoridad pasará para él, desapercibida. Lo que aquí se vislumbra, es el fundamento transferencial que opera en el vínculo con las figuras de autoridad y es de subrayar, que no hay transferencia si el sujeto no está en conflicto con el mismo, es decir, si no ha renunciado al deseo edípico, por virtud de la exigencia de la Ley interiorizada.

Esto se deduce de la tesis que Freud expone en *Psicología del colegial* (1914), cuando refiere que los maestros antes de ser pedagogos —expertos en la materia que están llamados a transmitir— son sustitutos transferenciales de la autoridad parental. Lo que se deja ver en su tesis es el pasaje de la autoridad familiar a la autoridad escolar, con todas las contingencias posibles; es la transferencia que el niño hace sobre la figura del maestro con todas sus vicisitudes.



5.3.1. Ellos se concentran, ellos ya están enseñados a que yo no hago nada

La maestra asigna trabajo referente al área de ciencias sociales, Mateo se nota distraído; manipula permanente un juguete que consiste en una pelotica de fútbol y su correspondiente cancha, mientras sus compañeros desarrollan la actividad asignada. La maestra le pide a Mateo que se siente cerca de su escritorio, el acata el pedido, pero no suspende el juego. La maestra interviene ¿Por qué no está haciendo la actividad? Y él le responde: “voy a ir por el cuaderno”. Pero, en el intento de ir hasta su pupitre, se distrae mostrando a una compañera su juguete, ella se lo permite y Mateo permanece ahí, hasta cuando la compañera retoma nuevamente la tarea. Mateo empieza nuevamente a desplazarse por el salón sin abandonar el juguete, llamando la atención de los compañeros. Algunas veces lo consigue.

A los catorce minutos vuelve al lado de la maestra y le dice “profe, no tengo lápiz”. La maestra le pide traiga su cartuchera (léase estuche para guardar lápices) y Mateo se dispone a buscarla en su pupitre. Ahora recorre cada espacio del salón, se sienta en las sillas desocupadas, unas veces pasa por debajo de ellas gateando, otras, por encima brincando; pregunta en voz alta por el dueño de cuanto objeto se encuentra tirado en el piso; conversa con quien le preste atención, se entretiene largo rato rodando de lado a lado su pelotica de fútbol sobre la base de un tablero de tiza que ya no se utiliza. Mateo no regresó con su cartuchera.

(Diario de campo, Septiembre 23 de 2013)

Se podría pensar que Mateo no escucha a la maestra, no acata el pedido que ella le hace. En lugar de realizar la actividad académica encomendada pone a prueba su habilidad motriz

con dos juguetes que trae de su casa: una pelotica y una cancha; Mateo no los abandona durante toda la clase. La maestra le pide a Mateo que se siente cerca de su escritorio y el aparentemente acata el pedido, pero no suspende el juego¹¹. Mateo le dice a la maestra que “...*va por el cuaderno* [para realizar la actividad]”, pero en lugar de cumplir con la palabra dada, se mantiene en un constante ir y venir por el salón de clases, intentando establecer conversación con los demás estudiantes.

Después de catorce minutos llega al escritorio de la maestra con el cuaderno pero sin el lápiz. Mateo se sirve de la falta del lápiz como otra excusa para no aceptar el pedido, para llegar hasta el lápiz pasa por una serie de “obstáculos” que él mismo se impone: “sillas desocupadas, objetos supuestamente extraviados, la pelotica de fútbol, la base de un tablero de tiza...”. Finalmente, Mateo nunca regresa con su cartuchera, lugar donde tenía el lápiz. Se quedó perdido...

¿Por qué Mateo durante la clase no acata las exigencias académicas? La maestra lo llama al orden, al cumplimiento de la actividad encomendada, pero Mateo no escucha, es como si no tuviera oídos para las palabras de la maestra. Como primera respuesta, Mateo le da un sí a la maestra: si me siento a su lado, si voy por el cuaderno y si busco el lápiz... pareciera que sí estuviera interesado, pero finalmente, no cumple, se queda buscando el lápiz. Surgen dos preguntas en diferente dirección ¿Qué puede hacer la maestra para lograr que Mateo acepte el pedido académico? ¿Por qué Mateo no escucha la voz de la maestra?

En el siguiente aparte, Mateo no juega con objetos de su propiedad, elige hacer planas:

¹¹ Mateo continúa con el juego, no lo suspende; lo que se puede leer como una no diferenciación entre la realidad y el juego. En la subcategoría 5.2.2. “Había una vez una niña que fue a la escuela y fue al salón y todos se le rieron y se sintió triste” Yulieth sí la hace. Son entonces, dos posiciones diferentes.

Durante la mañana Mateo no realiza las actividades propuestas, —en las áreas de matemáticas y en ciencias naturales— no escribe, no atiende las explicaciones. La maestra decide indagar lo que le sucede y le pregunta ¿Por qué no ha realizado las actividades? Y responde, “Porque sólo quiero hacer planas, me gusta hacer muchas planas porque son de todos los renglones”. ¿Qué más le gusta hacer? “pintar, jugar computador”. ¿Qué más? hacerle caso a mi mamá y a la profesora. ¿Quieres hacer planas? “Sí, sólo quiero eso”. Trajo el cuaderno para que la maestra le indicara la plana.

(Diario de campo, Octubre 22 de 2013)

Mateo continúa sin realizar las actividades que propone la maestra, no atiende a las explicaciones, no escribe; son tres áreas donde no responde: ciencias sociales, matemáticas y ciencias naturales; pareciera que Mateo no quiere acercarse al saber académico. Cuando la maestra le hace una pregunta sobre su actuar, él responde “*Porque sólo quiero hacer planas, me gusta hacer muchas planas porque son de todos los renglones*”. Para Mateo hacer planas, significa realizar una actividad supuestamente académica sin que deba llevar a cabo un esfuerzo, como sucede con otras áreas que le demandan para cada acto un esfuerzo, son áreas exigentes en donde siempre debe realizar algo más, otra cosa. Se podría pensar además, que realizar la plana de “... *todos los renglones*”, significa hacer la totalidad de la tarea, cosa que no logra en otras actividades.

Se puede leer también como una manera de callar a la maestra, para que no le llame más la atención, Mateo está decidido “*Sí, sólo quiero eso*”. La maestra accede al pedido de Mateo, y le asigna la plana. La maestra no persiste, parece temerosa de generar al niño malestar. Esta actitud de la maestra no moviliza a Mateo de ese lugar de goce donde se ubica al margen de todo compromiso con la academia. Él asiste a la escuela, ocupa un tiempo y un espacio, sin embargo su ser queda intacto; no da ninguna señal de congoja, tampoco de angustia, menos de culpa. ¿Qué es lo que se entrevé en los dichos de Mateo?



En este diario de campo Mateo da cuenta de su situación frente a los pedidos de la maestra:

Mateo y Cristian no escuchan la explicación sobre solución de problemas. Interfieren en varias ocasiones de diferentes maneras: se paran del puesto, le hablan a sus compañeros, hacen ruidos, abren y cierran la puerta y, a pesar de que la maestra les llama la atención, sólo hacen caso por un corto tiempo. Están inquietos, no se hallan, parece que nada les interesa. Cuando se terminó de explicar el tema y la actividad que debía desarrollarse en clase, la maestra los llama al escritorio y les pregunta:

- ¿Qué les pasa?
- Es que no me gusta eso. Es que no sé, yo no sé resolver esos problemas, yo no sé si se hacen con una suma o una resta. Respondió Mateo.
- ¿Qué no te gusta?
- Eso que yo no entiendo
- Si hubiera prestado atención a la explicación hubiera entendido.
- ¿Para qué? Si mi mamá me dijo que tenía que repetir. El otro año lo entiendo.
- Y como yo ya sé... por eso me paré a jugar con Mateo. Ayer saqué una A y con eso gano. Intervino Cristian.
- ¿Y no piensan que interfieren el trabajo de los compañeros?
- Ellos se concentran, ellos ya están enseñados a que yo no hago nada... ellos también saben que voy pa' primero el otro año. En cambio como ellos sí van a ganar, por eso están juiciosos; sino, estarían así como yo. Aclara Mateo.
- Usted dice que no prestó atención porque no le gusta, no entiende y porque además va a perder el año.
- "Pro" y yo, también me manejé mal porque ya estoy cansado de esos problemas, mi mamá me dejó hasta muy tarde haciéndolos, yo ya no quiero hacer más problemas. Quiero hacer otra cosa. Indicó Cristian.
- ¿Qué cosa quiere hacer?

- Leer cuentos, responde Mateo.
- Yo también, a mí me gustan, dice Cristian.

La maestra tomó un libro y se los ofreció. Fue Mateo quien lo recibió. Lo ojearon y Mateo le dijo a Cristian:

- Lea este cuento, parece bueno, mire los dibujos.
- ¿y por qué yo? Le replica Cristian.
- Porque usted sabe leer, y yo todavía no. Sólo conozco unas letras, me faltan otras.

Cristian empezó la lectura del cuento. Fueron dos páginas en las que estuvieron atentos; nada los perturbó. Al terminar la lectura, se suscitó entre ellos un diálogo: conversaron sobre los personajes, sobre lo que a cada uno le sucedió; rieron y dieron sus opiniones, se apropiaron del cuento. Luego dijeron:

- Profe, queremos leer otro.

La maestra le entregó a cada estudiante un libro. Nuevamente fue Mateo quien eligió el cuento que leerían. Cristian leyó en voz alta sin ninguna interferencia de Mateo. Igual que en el anterior hicieron comentarios alusivos a la historia.

- Nini y José, juegan muy bueno, ellos no pelean.
- Pues claro, sin son hermanos.
- Pero uno a veces pelea con los hermanos.
- Sí, pero ellos no.
- Usted también juega con su hermanito.
- A veces sí, pero el juego de ellos no.

- Y, ¿a qué juegan?
- Pues a muchas cosas, pero a ese juego no. A otros...
- ¡Pintémoslos!

Fueron por sus cartucheras y colorearon. Transcurrieron más de treinta minutos desde cuando la maestra les entregó el primer libro. Se sorprendió al verlos durante ese largo tiempo dedicados a una actividad. La eligieron y la realizaron bien.

(Diario de campo, Noviembre 20 de 2013)

En el escenario descrito Mateo y Cristian no acatan las orientaciones ni el llamado al orden de la maestra. Ninguno de estos pedidos resulta suficiente para ubicarlos en relación al saber, compromiso que no deben eludir. Son varias las acciones que lo demuestran: *“No escuchan la explicación, se paran del puesto, le hablan a sus compañeros, hacen ruidos, abren y cierran la puerta”*. La maestra expresa que cuando los llama al orden *“... sólo hacen caso por un corto tiempo”*. Y ella resume *“Están inquietos, no se hallan, parece que nada les interesa”*.

Al ser interrogados acerca de las razones de sus interferencias, Mateo responde sin titubeos *“Es que no me gusta eso. Es que no sé, yo no sé resolver esos problemas, yo no sé si se hacen con una suma o una resta... no me gusta eso que no entiendo”*. Mateo llama a lo que le genera problemas “eso”, lo que podría interpretarse como un objeto de poco valor, incluso un objeto despreciable. ¿Por qué Mateo ubica el saber académico en ese lugar?

Para dar una explicación, es necesario acudir a otro concepto fundamental en psicoanálisis: la transferencia. Para que el acto educativo, tenga efectos positivos en el

estudiante, el maestro deberá ser investido libidinalmente por él, para que así, le atribuya un saber —al maestro—, convirtiéndose en una condición necesaria para la realización de la exigencia académica. Quintero, A., plantea que:

Lo que en esencia viene transmitiendo el maestro es su deseo de saber, transmisión de la posición del sujeto en relación a su castración. El deseo de saber se aferra a la figura del maestro supuesto saber, por el mecanismo de transferencia... Lo que posee el sujeto maestro se constituye en el objeto de deseo del estudiante (2014, p. 49).

Al no presentarse la condición de sujeto supuesto saber, la transferencia, queda en entredicho, no se produce la pregunta por lo no-sabido porque para el niño, el maestro no está revestido de saber, dejando sin posibilidad la confrontación de saberes y el pensamiento crítico. Se bloquea así el proceso educativo, y por ende el deseo de saber. El maestro queda sin reconocimiento. Frigerio (2013) afirma, que la puerta de entrada al conocimiento, es el reconocimiento, es decir, para dejar huellas fértiles en el estudiante que produzcan el efecto de querer saber, se requiere del reconocimiento. Es evidente que Mateo no reconoce a la maestra en la posición de supuesto saber, por lo tanto, las exigencias académicas que le hace no revisten para él, importancia alguna. ¿Qué pasa en la relación Mateo - maestra?

Cortés (2005, siguiendo a Freud 1914), afirma que:

Freud percibe en la relación de los alumnos con los maestros, algo que llama “corriente subterránea”. No la define explícitamente pero si habla de los efectos: tiene influjo en la relación del alumno con el conocimiento; hace que el alumno odie o ame al maestro; provoca las más intensas revueltas y la mayor sumisión; hace que los critiquen o veneren” (p. 99).



Por consiguiente, el maestro es ubicado por el estudiante en un sitio óptimo y desde allí, le posibilita el paso al acto de algunas fantasías. Mateo no acepta la autoridad y por consiguiente, el pedido académico de la maestra.

Por más que la maestra se esfuerce en hacer llamados al cumplimiento del deber de Mateo como estudiante, no lo logra: “*Si hubiera prestado atención a la explicación hubiera entendido*”, contesta “*¿Para qué? Si mi mamá me dijo que tenía que repetir*”, es en esta respuesta que Mateo revela la verdadera razón por la que interfiere en la explicación, no presta atención, no le gusta y no entiende. *¿Para qué esforzarse, para qué atender, para qué entender...? “El otro año lo entiendo”*. Frente a las palabras de la madre, las palabras de la maestra quedan en suspenso, en el aire, no tienen valor, no alcanzan su objetivo —llegar a Mateo—, el niño no las toma para sí.

Ya se había enunciado en apartados anteriores que Mateo sólo podrá ser lo que su madre desea que sea, para su propio regocijo y es ahí donde la transferencia al maestro se ve obstaculizada y no podrá fungir para el niño como figura de autoridad. ¿Por qué la maestra no funge como figura de autoridad? Cortés (2005, siguiendo a Freud 1914) lo explica de la siguiente manera:

... el niño consolida el tono afectivo de sus vínculos en la primera infancia, estructurándose así como sujeto; por lo tanto, nada de lo que sucedió en esa época puede cancelarse. Se desarrolla y se transmuta siguiendo determinadas orientaciones, pero nunca se anula... He aquí lo estructurante del complejo de Edipo en la teoría freudiana. Lo que sigue, podríamos decirlo así, es pura transferencia; es decir, las personas con las

que luego se encuentra el niño, van a ser sustitutos de esos primeros “*objetos del sentimiento*”¹² (pp. 100-101).

En consecuencia, el niño actualiza en los nuevos vínculos que establece con la figura del maestro, ahora sucedáneo de la figura del padre, los sentimientos de ambivalencia—tiernos y hostiles— que construyó en la infancia con la metáfora paterna. Se podría afirmar que en Mateo, hay debilidad en un referente normativo —el superyó— que le dé a ese llamado del mundo externo una significación en términos del llamado al cumplimiento del deber. Se recordará que el superyó es un heredero del Complejo de Edipo. Por consiguiente, Mateo no oye con respeto, con aquiescencia al maestro, no le interesa ni el saber, ni el maestro como figura de autoridad.

Aún más, si fuese el padre quien le formulare el reproche, posiblemente tampoco lo escuche. Recordará el lector que en páginas anteriores, a propósito de la reflexiones sobre “¡Mi mamá es adivina!” y sobre “Mi papá cuando llega del trabajo, se pone es a jugar conmigo y ya” se argumenta acerca de la debilidad de la metáfora paterna, ante el poder de una madre adivina —omnipotente—, de tal manera que, el maestro no es sustituto del padre, porque el padre no ha ejercido como figura de autoridad y tampoco de la madre, porque ni siquiera el padre lo es.

La maestra insiste, hace un llamado al respeto y a la solidaridad “¿Y no piensan que interfieren el trabajo de los compañeros?” Mateo responde, “*Ellos se concentran, ellos ya están enseñados a que yo no hago nada*”; estas conquistas, sólo se logran con la caída de la omnipotencia en la resolución del Edipo, sólo un sujeto en falta podrá saber de la falta en el otro y podrá solidarizarse. En la lógica de Mateo es más consecuente una respuesta cínica. Mateo deja claro que frente al pedido de la maestra nada hace y además insiste en que sus

¹² El resaltado es del autor.

compañeros ya lo saben; ellos se concentran porque “...van a ganar [el año], por eso están juiciosos; sino, estarían así como yo”

En definitiva, Mateo no escucha a la maestra y busca salidas con las que evade la exigencia académica. La primera de ellas consiste en el juego con la pelotica y la cancha, seguidamente pide realizar planas y por último, la lectura de cuentos en compañía de Cristian; son niños que gozan de las actividades que eligen, actividades que no les implican esfuerzo alguno. Las tres actividades fueron propuestas por Mateo y aceptadas por la maestra. Para mantener en alto la dinámica de la clase, se podría decir, que la maestra opta por ser complaciente con la elección de Mateo, de tal suerte que Mateo hace lo que quiere... lo cual tiene un efecto positivo para la clase... Mateo se entretiene, se recrea y de esta manera se hace más llevadera para la maestra su indisciplina.

Sucede que los niños voltean la lógica de la exigencia académica: en lugar de realizar la tarea que significa esfuerzo, concentración... eligen una actividad que si bien es del tenor de lo académico: leer —en este caso cuentos—, tal como ellos la asumen, es una actividad más cercana al goce; no hay una exigencia que medie entre su deseo y la lectura, de ahí que no sea requerido un esfuerzo y una concentración. La maestra se pone del lado del interés del niño y cesa de exigirles la realización de la tarea de matemáticas. Los niños leen, es cierto, pero lo que se espera de ellos como estudiantes, queda inconcluso, podría decirse que no hace parte de sus asuntos pendientes, “eso” se ignora.

Con esta decisión, la maestra deja en suspenso el aprendizaje de las matemáticas. En la escuela, en la vida social, hay deberes que el estudiante o el niño debe cumplir. Los niños que ingresan a primero de primaria deben tener dominio sobre las dos operaciones básicas en matemáticas, suma y resta. Se podría afirmar que la maestra deja de lado este logro y con ello no asume la posición de autoridad que de ella se espera.

Es de resaltar, que es difícil para quien ejerza la función magisterial hacer que el estudiante obedezca si no hay un superyó lo suficientemente severo, porque si no hay conflicto intersubjetivo, no hay culpa. Da lo mismo obedecer o no. En el caso de Mateo, la única ley que reconoce es la ley de la madre que es la ley de su deseo, ley omnipotente; “Significa que todo lo que para ella sea valioso de igual manera lo será para su hijo y lo que sienta como indigno e inconveniente, para él también lo será. Por ello la ley que la madre encarna es omnímoda, absoluta” (Quintero y Giraldo, 2006, p. 61).

Si en el estudiante ha obrado la función Nombre del Padre, al maestro se le posibilita el acto de enseñar, de lo contrario, Gadamer (2000) anuncia que: “Allí donde el hogar ya haya fracasado por completo, normalmente tampoco el maestro tendrá mucho éxito” (p. 21). Sin embargo, se esperaría que la maestra encontrara la manera de involucrar a los niños como sujetos, para que ellos continúen vinculados al ejercicio matemático propuesto, pero de una manera significativa; porque enseñar es “Disponer, poner a disposición sin saber a priori donde van las cosas dispuestas” (Antelo, 2000, p. 64). De ahí, que enseñar sea una apuesta, donde el maestro se juega su invención para que algo suceda...

De hecho algo sucede, Frigerio (2013) advierte que “Toda relación pedagógica deja un efecto” (p. 9). Este efecto produce como una *marca en el otro*¹³, marca que en ocasiones es difícil medir, observar y que además, puede aparecer tardíamente. El maestro entonces, está llamado a producir en el estudiante un efecto deseado, que consiste en,

Que más allá de la escuela, más allá del año que compartamos con él, más allá de la disciplina que hayamos querido compartir, quede en el otro, para siempre inscrito en su mundo interno, una tentación de saber y una confianza en sí mismo, confianza en que si quiere saber, podrá aprender (Frigerio, 2013, p. 9).

¹³ El resaltado es de la autora.

5.3.2. Ellos se quedaron en el salón con la nueva Niña Grande y vivieron felices para siempre

A los estudiantes se les dio la siguiente indicación: vamos a construir un cuento sobre la escuela imaginando que no hay profesores, ni coordinador, ni rector. Sólo hay estudiantes. Un niño inicia, es seguido por otro niño y así sucesivamente.

- Había una vez una escuela muy lejana que no tenía ni profesor ni coordinador, entonces llegaron unos niños, se dieron cuenta de que no tenían nada de profesores; ellos solitos se comportaban bien y estudiaban y hacían las tareas, y ellos mismos se ponían sus tareas.
- ¿Será que todos se comportan bien?, intervino la maestra.
- Sí, sí, sí, sí. Respondieron varios niños simultáneamente.
- Los niños escribían, jugaban chucha cogida, chucha escondidijo, jugaban con los carros, hacían dibujos, jugaban con fichas, con rompecabezas, con lazos, comían el algo, hacían tareas, salían al descanso.
- ¿Quién puso las tareas si no había profesores?, intervino nuevamente la maestra.
- El Niño más Grande puso tareas, las planas y los dibujos y copiar. Y ellos solitos hacían las tareas y nadie los tenía que obligar, porque ellos las hacían y también hacían los exámenes, y las sumas y las restas. Los exámenes los ponía el grande, el niño mayor.
- El Niño Mayor ponía los exámenes porque él era grande y sabía escribir, el grande sabía escribir más rápido que los pequeños y ellos no alcanzaban a copiar porque el grande borraba rápido. El grande copiaba en sus cuadernos cuando él acababa lo que él copio, y cuando él acababa en los cuadernos, borraba lo del tablero.
- Ellos jugaban de todo, chucha escondidijo, jugaban con lazos, con rompecabezas y con carros, los juegos los dirigía el Niño Inteligente de la biblioteca, porque estudió

antes de ir a la escuela y por eso es que manda en los juegos. También jugaban rompecoco.

- También iban a leer a la casa, hacían sumas y ya. También iban a la piscina y a jugar en el parquecito, se quedaban mucho rato, porque el Mayor no dejaba meterse a la piscina cuando ellos quisieran, a veces los obligaba a meterse a la piscina, si no querían, los obligaba.

- Porque el Niño Inteligente les decía: “métanse a la piscina, yo los dejo”. Y se metían y salían y se volvían a meter. Iban al parque y ya. El Mayor obligó a tirarse con el uniforme a los que no trajeron vestido de baño para meterse en la piscina. Los niños que obligaban se sentían mal porque los obligaban y ellos no querían, se tenían que ir con el uniforme mojado. Los niños se sentían mal porque cuando van a la casa les pegan y les pegan con una correa porque tienen el uniforme mojado y la camisa. Y es muy maluco que a uno lo obliguen a hacer algo, porque siempre que lo obligan uno se siente mal, debieran decirnos algo y no obligar, si a uno lo obligan se va a poner muy triste y se va a poner a llorar, mejor es que a uno le digan las cosas sin enojarse y sin obligarlo y no pegarle para obligarlo.

- Los niños “peñaban”, los chiquitos y los grandes, porque unos le quitaban el algo, las otras cosas y los maltrataban. El Niño Mayor los separaba y ya los dejaba calmados. Si el Niño Mayor no iba a la escuela, ellos se ponían a “peñar”, y si tampoco venía el Niño Inteligente, entonces ellos solitos se mandaban. Como el Niño Grande es el que manda en la escuela, cuando él no viene, ellos se mandan solitos. También al Niño Grande a veces le gusta “peñar” con otros, eso es muy maluco, porque se buscan muchos problemas y además uno tiene que ser compartido, y uno no tiene que “peñar” y uno tiene que ser amable con las personas, porque si usted no es amable y le ponen pelea, cuando nosotros tengamos un problema con ellos, ellos nos van a pegar.

- Y también iban a jugar con los caballos y las vacas en la finca que había en la escuela. Los niños se montaban en los caballos a “pasar”¹⁴, el Niño Mayor los tenía que amarrar para que no les pegara a los niños patadas y para que no los dejara caer. Ellos se

¹⁴ Léase pasear.

divertían jugando con los caballos, montándolos y yendo por el camino. En la granja, ellos disfrutaban mucho.

- Si el Niño Grande no va, ellos se iban solos al parque y no amarraban las vacas; salieron con pura sangre por las vacas, casi los matan, estaban llenos de sangre en la cara y en los pies porque el Niño Grande no vino a amarrar las vacas; las vacas les pegaron a ellos en todas partes. Las niñas estaban jugando con las mariposas; las niñas grandes jugaban con las mariposas, con las muñecas y con el poni; con los niños y la Niña Grande nos llevaban al parque, a la granja, con barbies, con muñecos y nos dejaban jugar en la sala de computadores.
- Ellos se comportaban muy bien cuando la Niña Grande los dejaba ir al parque y a la sala de computadores porque a ellos les gustaba mucho, y también movían los computadores y nos llevaba a piscina. Y la Niña Grande no nos obligaba, si ellos no se querían meter no los hacía meter, y si no traían los vestidos de baño se podían quedar en el salón haciendo tareas y otras cosas, o los dejaba en el parquecito jugando, porque la Niña Grande no obliga, porque es amable. La niña amable nos dejaba jugar con tierra y los niños no querían, ellos decían que no.
- Ese día terminó cuando a la Niña Grande le gustaba que ellos fueran amables con las personas y a ella le gustó que plantaran matas e incluso flores para la escuela. También dibujaron corazones y estrellas.
- Ese día fue feliz, divertido, feliz porque se divertieron mucho y se mantenían jugando mucho y se fueron muy felices para la casa, y se amañaron mucho con la Niña Grande porque ella no los obligaba a hacer cosas. A ella le gustaba la naturaleza, exploraban y de tanto jugar se cansaron y se fueron a “pasar” por la ciudad, y también salían con permiso.
- Y los niños se fueron muy felices, y no se fueron tristes para la casa sino que ellos se quedaron en el salón con la nueva Niña Grande y vivieron felices para siempre.

(Taller 4, Noviembre 12 de 2013)



Los niños reconocen que para vivir en colectivo requieren de las normas y de quien las agencie; ellos expresan que *“Los niños pelean, los chiquitos y los grandes, porque unos les quitan el algo a los otros, las otras cosas y los maltratan”*. Ellos imaginan una escuela sin maestro como un lugar donde impera la fuerza bruta, la violencia, por tanto, es necesario un esfuerzo que les permita organizarse y llegar a convivir; en este sentido, Lipovetsky (2004), afirma que: *“Cuanto más los individuos se sienten libres de sí mismos, mayor es la demanda de una protección regular...”* (p. 195).

Del mismo modo, teóricos del mundo occidental como Hobbes, Kant, Freud, Sartre también lo advierten (Mejía, Quintero y Giraldo, s.f., párr. 2). Freud, por ejemplo, en su búsqueda por estructurar los lazos del individuo y la colectividad, hace un recorrido donde intenta buscar una lógica de analogía, es así como en *Tótem y Tabú*, encuentra que el totemismo da cuenta de la red simbólica del origen de la cultura. Hobbes, por su parte, en su inmortal consigna *“El hombre es un lobo para el hombre”* da cuenta de la existencia en el hombre de fuerzas oscuras, que causan destrucción, daño, perjuicio, que son tendientes a la maldad; estas fuerzas son más poderosas que aquellas tendientes al bien y a la bondad. Es decir, en el hombre coexiste el bien y el mal, Eros y Thanatos.

Para que el hombre logre domeñar las fuerzas oscuras y alcance el predominio por la vida y el respeto al otro, necesita *“... fuerza de control, de renuncia, es decir, de represión de las tendencias mortíferas”* (Mejía, et al., s.f., párr. 6). Los niños como aún no ostentan la suficiente autonomía, el suficiente control, ante la ausencia del maestro, crean un sustituto. Ellos saben que requieren de un agente exterior que los regule: una figura de autoridad. Es así como surgen de su imaginación dos figuras con características singulares: están más allá de la posición de dependencia de los niños, pero más acá del lugar de autonomía que se espera de un agente de autoridad.



Estas figuras poseen algunas cualidades de adultos, por ejemplo, el Niño Mayor es grande, sabe escribir, por lo cual puede liderar académicamente y cumplir la función de cuidado y protección. Sin embargo, el Niño Mayor no sabe esperar que los pequeños aprendan, que copien, “...borra rápido”, y además los obliga a realizar actividades que no desean, “...los obliga a meterse a la piscina” cuando no quieren y cuando lo desean, se los impide “...no deja”. La representación que los niños hacen del Niño Mayor es la de un agente autoritario, caprichoso, que se impone mediante la intimidación, “...pega para obligar”. Además, cuando el Niño Grande pelea con otros, ellos lo designan como “maluco”, con esto, los niños alcanzan a captar los perjuicios de una autoridad inconsistente.

Savater (2008, haciendo alusión a Hobbes), refiriere que: “Más vale temer a uno que a todos —dice Hobbes— sobre todo si ese uno se rige por normas claras y no por caprichos” (p. 79). Es posiblemente que por los caprichos y la inconsistencia, en el ejercicio de la autoridad del Niño Mayor los niños imaginen una segunda figura: el Niño Inteligente que está en la biblioteca, que sabe, por lo cual orienta y manda, “estudió antes de ir a la escuela”.

No obstante, esta figura está más del lado del goce, “...métanse a la piscina, yo los dejo”, es más permisivo, “...se metían y salían y se volvían a meter, iban al parque y ya” lo que marca una importante diferencia con el Niño Mayor.

A pesar de que el Niño Mayor pone tareas, planas, sumas, restas, exámenes... los niños se quejan de ser obligados por él, ellos argumentan que “...solitos hacen las tareas y nadie los tiene que obligar”, lo cual ya es un signo de haber asumido una cierta responsabilidad; se puede suponer que se han dado pasos ciertamente importantes en cuanto a la resolución del Edipo. Sentirse obligados les genera malestar y contrario a esta posición autoritaria,

ellos esperan que la autoridad sea razonable “... *debería decirnos algo y no obligar, es mejor que a uno le digan las cosas sin enojarse y sin obligarlo y no pegarle para obligarlo*”.

El Niño Inteligente es importante porque puede dirigir los juegos, “... *manda en los juegos*” y autoriza la diversión “... *métanse a la piscina, yo los dejo. ...se metían y salían y se volvían a meter, iban al parque y ya*”. “Ya” podría significar, que no interviene en asuntos relacionados con la exigencia académica, con el esfuerzo, con el saber académico; sólo juego, sólo diversión, sólo goce. Pero, en condiciones excepcionales, el Niño Inteligente puede tomar la dirección de la escuela, como en el caso en que el Niño Mayor no asista a ella “*Si el Niño Mayor no iba a la escuela, ellos se ponían a “pelear”, y si tampoco venía el Niño Inteligente, entonces ellos solitos se mandaban*”.

El Niño Mayor “... *es el que manda en la escuela*” y cuando no asiste, los niños “... *se iban solos al parque y no amarraban las vacas*”, entonces, Thanatos se pone al servicio del caos, los niños “... *salieron con pura sangre por las vacas, casi los matan, estaban llenos de sangre en la cara y en los pies porque el Niño Grande no vino a amarrar las vacas*¹⁵; *las vacas les pegaron a ellos en todas partes*”. Al respecto, Ríos (2008) sostiene que: “... toda vez que la pulsión de muerte hace parte de la naturaleza humana, la violencia, ubicada en el lugar de fuente originaria de la ética y el derecho, permanece amenazante, como un punto al que siempre es posible retornar” (p. 98).

La no presencia de la autoridad en circunstancias externas desfavorables, la granja con las vacas y los peligros, genera un caos: hay sangre, golpes, miedo... Del caos, de la violencia amenazante, surge de manera repentina la calma “*Las niñas estaban jugando con las mariposas, con las muñecas y con el poni*”, se transforma radicalmente la escena y con

¹⁵ Se escucha como una metáfora de la ausencia del superyó; las vacas serían las tendencias mortíferas que no encuentran oposición, se desborda la pulsión de muerte ante la ausencia de un superyó lo suficientemente severo.

ella, surge una nueva figura: la Niña Grande; que lleva a los niños “... *al parque, a la granja, con Barbies, con muñecos y nos dejaba jugar en la sala de computadores*”.

Es al igual que el Niño Inteligente, complaciente.

De ahí, que los niños “... *se comportaban muy bien cuando la Niña Grande los dejaba ir al parque y a la sala de computadores porque a ellos les gustaba mucho, y también movían los computadores y nos llevaba a piscina*”. Aparte de permitirles hacer todo lo que a los niños les gustaba hacer, tenía otra virtud, de gran importancia para ellos “... *no nos obligaba, si ellos no se querían meter no los hacía meter, y si no traían los vestidos de baño se podían quedar en el salón haciendo tareas y otras cosas, o los dejaba en el parquecito jugando, porque la Niña Grande no obliga, porque es amable*”. La Niña Grande es complaciente, no obliga y es amable.

Bajo la óptica de la Niña Grande todo está permitido: ir a la piscina, jugar computador, jugar con tierra... permite el juego sin límites “... *de tanto jugar se cansaron*” ese fue el espacio donde encontraron la felicidad, “*Ese día fue feliz, divertido*”.

Parece que los niños a través de sus dichos, encuentran la felicidad, Freud (1930), expresa que los seres humanos “... *quieren alcanzar la dicha, conseguir la felicidad y mantenerla*” (p. 76); es decir, sólo desean vivenciar sentimientos de placer, placer que para estos niños, está en el juego, juego donde las normas pueden estar o no, donde no hay límite de tiempo, ni espacios reservados... De ahí que “... *se amañaron mucho con la Niña Grande porque ella no los obligaba a hacer cosas*”.

Lo que puede apreciarse es que, tanto el Niño Inteligente como la Niña Grande, no son representantes de autoridad, porque “Sin autoridad, en términos de referente de contención, organización y restricción, se puede realizar casi ilimitadamente, cualquier acción” (Osorio,

2012, p. 65), y de hecho, los niños jugaron todo el día, hacían lo que querían, es por esto, que “... *fue un día feliz y divertido*”. Ambos ofrecían sólo goce, las exigencias académicas desaparecían.

Zuleta (1994), expresa que el problema de los seres humanos no está tanto en la frustración, sino en que deseamos mal:

En lugar de desear una relación humana inquietante, compleja y perdible, que estimule nuestra capacidad de luchar y nos obligue a cambiar, deseamos un idilio sin sombras y sin peligros, un nido de amor y por lo tanto, en última instancia un retorno al huevo. En vez de desear una sociedad en la que sea realizable y necesario trabajar arduamente para hacer efectivas nuestras posibilidades, deseamos un mundo de satisfacción, una monstruosa sala-cuna de abundancia pasivamente recibida (p. 10).

En consecuencia con las palabras de Zuleta, el cuento finaliza “... *los niños se fueron muy felices, y no se fueron tristes para la casa sino que ellos se quedaron en el salón con la nueva Niña Grande y vivieron felices para siempre*”.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

6. CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1. Conclusiones

La dificultad para establecer lazo al saber no sucede por casualidad. Contrario a lo que algunos padres y maestros pudieran creer, detrás de una dificultad siempre está un sujeto que se las ha arreglado para expresar lo que pasa con él, ya sea un desamparo afectivo, una deficiencia en su mundo relacional... No siempre los niños logran decir con palabras lo que les sucede, pero pueden servirse de los más insospechados caminos para dar cuenta de su singularidad.

El niño tiene que tomar conciencia de su universo, pues sólo cuando el humano enfrenta la realidad, cualquiera que ella sea, hace el aprendizaje de su libertad y autonomía, en tanto llega a saber de sus posibilidades y limitaciones. Por el contrario, la negación vana de sus propias condiciones lo deja indefenso y a merced de cualquier poder o amo hostil.

También es función del maestro ofrecer a los padres una lectura de los casos en los cuales la labor pedagógica se encuentra impotente. En el caso de Mateo, por ejemplo, la maestra puede advertir a los padres que su trabajo en la escuela es inoperante si ellos no reconsideran sus ideas sobre la educación del niño, es decir, si ellos no asimilan que el malestar en el niño, cuando es limitado por la norma, no le acarrea daños. El maestro puede encontrar la manera para que los padres realicen una lectura de la vida, de su propia vida, y encuentren que toda construcción siempre requiere abandonar, no sin disgusto, los lugares en los cuales se ha estado cómodamente instalado, para enfrentar los riesgos que las nuevas

demandas plantean. Así, la escuela será entendida en su función socializadora y no sólo como algo horrible que le sucede a los niños.

La familia se ha maternizado, efecto de una sociedad que ha visto declinar la función Nombre del Padre. La madre ha invadido la escuela, ha saltado los límites, usurpando una función con lo cual extiende su omnipotencia y pone en peligro el proceso de desprendimiento requerido para responder a la exogamia en tanto ley fundamental. La maternización de la escuela no es garantía del lazo al saber. Ante este impase histórico el maestro tendría que vérselas con una función que está más allá de la dificultad histórica de la escuela. La instancia paterna viene declinando en su función y otras instituciones toman las riendas del proceso. ¿Podrá el maestro sustituir en la escuela la función paterna?

La manera como cada uno tramita los afectos implicados en los desprendimientos que supone el proceso de humanización, deja sus huellas en el psiquismo a la manera de una historia que, en lo sucesivo, orientará para cada quien la búsqueda de sus realizaciones. De esta manera, la inscripción en lo simbólico —de la que dependen procesos definitivos para la construcción del ser, como son la socialización, la educación— queda determinada por las particulares relaciones del niño con la pareja parental y con las figuras que le sustituyen en su función socializadora, como son el maestro y el grupo de pares. De ahí que el aprendizaje de la lectura y la escritura cobre importancia definitiva para el niño, más aún, si son las experiencias de vida de los aprendices las que en las prácticas escolares se simbolizan.

Cuando un maestro se relaciona con un niño con el propósito de saber lo que a él le sucede, presenta una intervención formativa, en tanto causado por el deseo de saber toma las dificultades o los impases del sujeto en la escuela, como una oportunidad de darse cuenta de eso que de la particularidad del niño está implicado en lo que él va construyendo

en el escenario escolar. A este maestro no le es indiferente la particularidad de cada uno de sus estudiantes.

Cuando un maestro en su labor educativa sólo tiene en cuenta sus objetivos pedagógicos, fácilmente puede encontrarse con dificultades, ya sea por la impertinencia de un trabajo que no considera la implicación de la subjetividad en las actividades escolares, o porque sus alumnos si le llegasen a responder, lo harían fuera de su contexto subjetivo: por imitación, por conveniencia... Aunque el maestro no lo perciba, incluso aunque no lo acepte, o aunque no lo pueda tener en cuenta, lo asocial que permanece en el niño, como el sentimiento de omnipotencia o como un superyó débil, siempre aparece y hace obstáculo.

El sujeto recibe indicaciones, direcciones, orientaciones, a lo largo de su infancia y niñez, de los padres, maestros, homólogos... a través de lo que le es transmitido por la lengua hablada, escrita, visual, o incluso por el silencio. Y puede continuar recibiendo esas mismas indicaciones, direcciones y orientaciones, a lo largo de todo el proceso vital siempre y cuando no falte quien desee transmitirlos y no falte en él el deseo de escucharlo.

La educación no es ni será nunca un paraíso. De los paraísos el ser humano siempre podrá ser expulsado. Contrariamente, la educación puede ser un lugar de movilización de deseos que permita la construcción conjunta de convicciones para el mejoramiento de la vida. La educación no se funda en el sueño aletargado de un permanente bienestar, se funda en un malestar productivo que empuja a abandonar el cascarón tibio que producen las certezas, las seguridades, lo establecido. Si bien con el psicoanálisis se puede comprender que donde hay sujetos hay malestar, también permite comprender que ahí donde hay malestar hay posibilidad de creación, de cultura.

Nadie crece sin acceder al deseo; el deseo de aprender y el deseo amoroso. Nadie crece sin entrever que las frustraciones impuestas a la omnipotencia pulsional — cuando aflora el deseo— deparan una felicidad muy superior a aquello a lo que había que renunciar... Por tanto, nuestros hijos deben descubrir progresivamente la importancia de metabolizar sus pulsiones, a riesgo, si no, de atascarse toda su vida en el capricho, de permanecer para siempre en los limbos de lo infantil. (Meirieu, 2010, p. 82)

6.2. Recomendaciones

Crear un dispositivo pedagógico —dispositivo de palabra— basado en dinámicas y experiencias que le permita a los maestros tramitar las afujías, dudas, incertidumbres, dificultades... en definitiva la angustia que la interacción con el sujeto niño y la pareja parental va generándole en la práctica educativa, que siempre lo avocará a situaciones inesperadas en la medida en que no hay posibilidad alguna de predecir las manifestaciones subjetivas y por tanto, no hay garantía ninguna para las intervenciones educativas. De ahí que el maestro esté llamado a la invención, a la interpretación, de aquello que va generándose en la interacción cotidiana del aula de clase. Este dispositivo deberá contar con un profesional formado en la escucha y la lectura de las manifestaciones del sujeto sin perder de vista el escenario de la educación, de la escuela y del aula de clase. Este dispositivo no sería ni accesorio ni complementario de la práctica educativa, sería parte de su núcleo esencial, porque apunta a la formación del maestro, entendida como proceso permanente. Transversalizaría la escuela, el currículo y abonaría a la comprensión y a la interpretación de las manifestaciones subjetivas —las propias y las del otro—, en el escenario del aula de clase. Además, le daría comprensión y capacidad de interacción con la pareja parental de una manera profesional¹⁶.

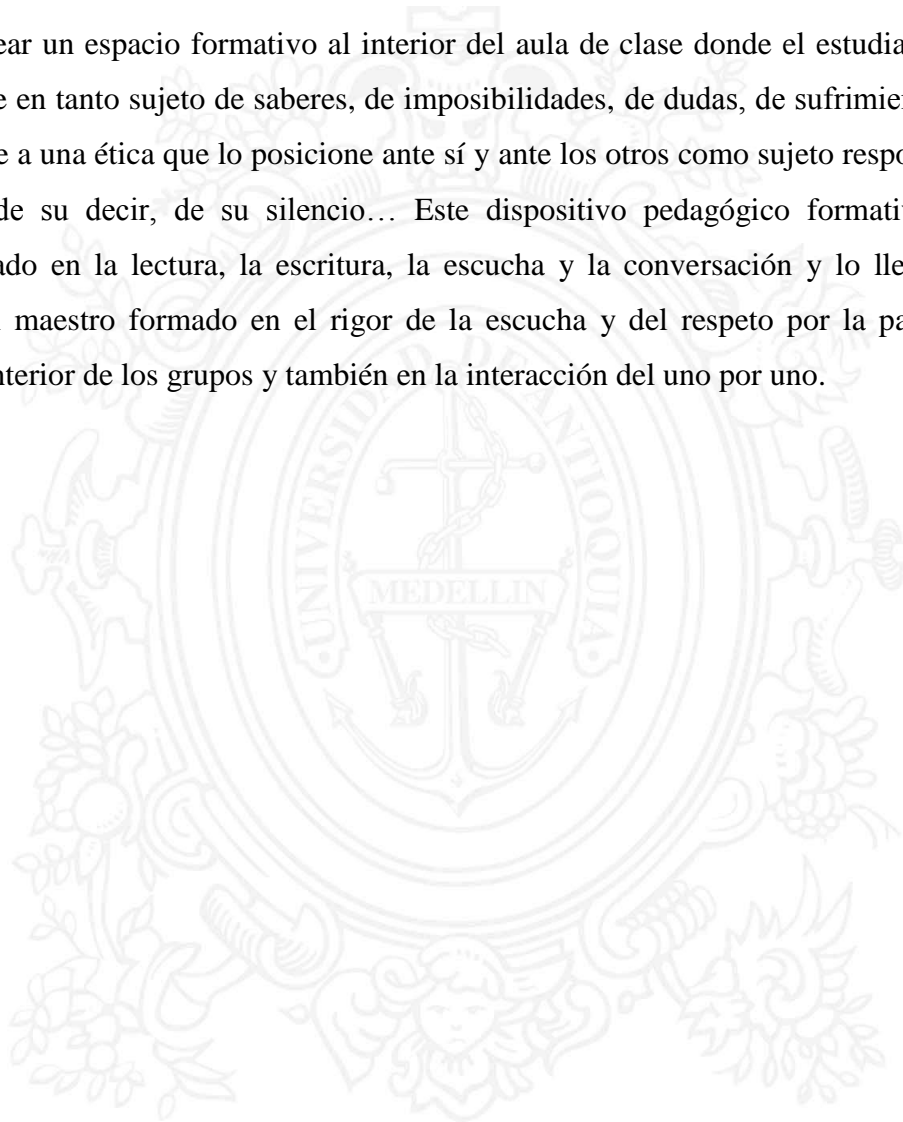
¹⁶ Siguiendo los lineamientos del dispositivo pedagógico del grupo pequeño, metáfora implementada para hacer aplicada en escenarios educativos con propósitos formativos (Quintero y Giraldo, 2008).



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Crear un espacio formativo al interior del aula de clase donde el estudiante pueda reconocerse en tanto sujeto de saberes, de imposibilidades, de dudas, de sufrimiento... a fin de apostarle a una ética que lo posicione ante sí y ante los otros como sujeto responsable de su hacer, de su decir, de su silencio... Este dispositivo pedagógico formativo estaría fundamentado en la lectura, la escritura, la escucha y la conversación y lo llevaría a la práctica un maestro formado en el rigor de la escucha y del respeto por la palabra que circula al interior de los grupos y también en la interacción del uno por uno.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



REFERENCIAS

Aguirre, T. (2011). *Más allá del fracaso escolar*. (Trabajo de grado para obtener el título de Especialista en Psicología Clínica con Orientación Psicoanalítica). Universidad San Buenaventura: Cali. Recuperado de http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/jspui/bitstream/10819/1185/1/M%C3%A1s_All%C3%A1_Fracaso_Aguirre_2011.pdf

Alcantar, A. (2014). *La posmodernidad y el niño. Elementos para pensar la subjetividad del niño en la posmodernidad*. Recuperado de http://www.iztacala.unam.mx/errancia/v8/PDFS_1/TEXTO%20POLIETICAS%20%20ERRANCIA%208.pdf

Antelo, E. (2000). La educación que hace falta. In-disciplina y violencia escolar. En *El renegar de la escuela. Desinterés, apatía, aburrimiento, violencia e indisciplina*. Argentina: HomoSapiens.

Báez, R. y Sequeira, V. (2006). *Métodos y técnicas de investigación*. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. Centro de Investigaciones Socioeducativas. Recuperado de <http://datateca.unad.edu.co/contenidos/202030/documentos%20de%20consulta/Metodos%20Tecnicas%20Investigacion.pdf>

Berge, A. (1959). *La libertad en la educación*. Buenos Aires: Kapeluz.

Betancur, D. (diciembre, 2013). De la relación de los adolescentes con el saber y sus vicisitudes. *Affectio Societatis*, 10(19). (pp. 14-30). Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/affectiosocietatis/article/view/17994>

Canedo, A. (2006). ¿Qué autoridad? En *Destinos de la familia. Padres, madres e hijos hoy*. Compiladora: Gloria Gómez. Bogotá: Prisma Asociados Ltda.

Carballo, J. (1973 [1873-1905]). Prólogo al tomo I. En Freud, S., *Obras completas* Tomo I Tercera Edición. Madrid, España: Editorial Biblioteca Nueva.

Carmona, J. A. (2002). *Psicoanálisis y vida cotidiana*. Bogotá: Siglo del hombre.

Cedeño, S. (2012). *La Posición subjetiva del niño en la familia: sus posibles desencuentros con el deseo de aprender. Análisis de casos en una Institución Educativa en Guayaquil*. (Tesis de maestría). Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, Ecuador. Recuperado de <http://repositorio.ucsg.edu.ec/bitstream/123456789/382/1/T-UCSG-POS-PSCO-4.pdf>

Cortés, M. (2005). Sobre la psicología del colegial o una teoría freudiana sobre el maestro como sujeto. En: *Cuadernos pedagógicos*. Número 26. Universidad de Antioquia. Medellín. Recuperado de <http://ayura.udea.edu.co/medios/documentos/Cuaderno%2026.pdf>

Cortés, M. (2009). *Sebastián, el niño que no fracasa*. Recuperado de <http://cursosdemarlon.blogspot.com/2009/06/sebastian-el-nino-que-no-fracasa.html>

Diccionario esencial de la Lengua Española. (2006). Madrid, España: *Real Academia Española (RAE)*.

Franco, A. (1999). *Deseo de saber vs pasión por la ignorancia*. Recuperado de http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/560/Deseo_de_Saber/Deseo_de_saber_vs_pasion_por_la_ignorancia.pdf

Freud, S. (1900). *La interpretación de los sueños*. En *Obras completas*, Tomo IV. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.

Freud, S. (1905). Tres ensayos de teoría sexual. En *Obras completas*, Tomo VII. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.

Freud, S. (1908). El poeta y los sueños diurnos. En *Obras completas*, Tomo XXXV. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.

Freud, S. (1908). La moral sexual cultural y la nervosidad moderna. En *Obras completas Tomo IX*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Amorrortu editores.

Freud, S. (1913). Sobre la psicología del colegial. En *Obras Completas*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.

Freud, S. (1914). Introducción al Narcisismo. En *Obras completas*, Tomo XIV. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Freud, S. (1914). Sobre la psicología del colegial. En *Obras Completas. Vol. XIII*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.

Freud, S. (1915). Lo inconsciente. En *Obras Completas. Vol. XIV*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.



- Freud, S. (1917). 21ª conferencia. Desarrollo libidinal y organizaciones sexuales. En *Obras completas*, Tomo XVI. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Freud, S. (1917). Un recuerdo infantil de Goethe en “Poesía y Verdad”. En *Obras completas*, Tomo III. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Freud, S. (1921). Psicología de las masas y análisis del yo. En *Obras completas*, Tomo XVIII. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Freud, S. (1925). Prólogo a August Aichhorn, *Verwahrloste Jugend*. En *Obras Completas*, Tomo XII. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Freud, S. (1927). El porvenir de una ilusión. En *Obras completas*, Tomo XIV. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Freud, S. (1930). El Malestar en la Cultura. En *Obras completas*, Tomo XXI. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Freud, S. (1937). Análisis terminable e interminable 1937. En *Obras completas* Tomo XXIII. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Frigerio, G. (2013). *Lo que se pone en juego en las relaciones pedagógicas*. Ser con Derechos. Programa de formación sobre desarrollo y articulación de proyectos pedagógicos transversales.

Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

Gallo, H. (1999). *Usos y abusos del maltrato: una perspectiva psicoanalítica*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Gallo, H. (2008). *Maltrato infantil. Teoría y clínica psicoanalítica*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Gallo, H. (2012). El superyó y su relación con el saber. En *Sujeto, saber y educación*. (pp. 119-125). Medellín: Nueva Escuela Lacaniana.

Gómez, G. (2008). El saber del niño freudiano y su devenir. En *Sujeto, saber y psicoanálisis. Perspectivas teóricas, clínicas y de formación*. Compiladora: Gloria Gómez. Bogotá: Colección Temas Cruciales.

González, C. M. (2007, 10 y 11 de julio). La educación de la educación. Una reflexión crítica para abrir el debate en torno a la pregunta: ¿por cuál educación propender en el sector cooperativo? En *Ser solidario*. (pp. 6-12). Volumen 1.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. Perú: McGraw-Hill. Impreso en Empresa Editora El Comercio S.A.

Kohn, A. (2006). *La Verdad Acerca de los Deberes. Las Tareas Innecesarias Persisten por Causa de las Ideas Equivocadas Sobre el Aprendizaje*. Recuperada de <http://www.alfiekohn.org/teaching/deberes.htm>



Kojève, A. (2006). *La noción de autoridad*. Buenos Aires. Nueva Visión.

Lacan, J. (1962b). Las relaciones de objeto, clase 21. En *Seminario 4*, (pp. 130-136). Recuperado de <http://centrodedifusionyestudiospsicoanaliticos.files.wordpress.com/2013/03/06-seminario-4.pdf>

Lacan, J. (1977). *La familia*. Argentina: Homo Sapiens.

Lacan, J. (2013). El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada. Un nuevo sofisma. En *Escritos 1*, Recuperado de http://www.bibliotecanueva.es/admin/links/Jacques_Lacan_Escritos_1.pdf

Lacan, J. (1962a). Las relaciones de objeto, clase 21. En *Seminario 4*, (pp. 130-136). Recuperado de <http://centrodedifusionyestudiospsicoanaliticos.files.wordpress.com/2013/03/06-seminario-4.pdf>

Lacan, J. (1965). La ciencia y la verdad. En *Escritos 2*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno ediciones.

Laplanche, J. y Pontalis, J. D. (1993). *Diccionario de psicoanálisis*. Barcelona. Paidós.

Larrauri, G. y Martínez, J. (mayo-julio2012). Sobre psicoanálisis, cultura y comunicación. Entrevista con Daniel Gerber W. En *Razón y Palabra*. Recuperado de http://www.razonypalabra.org.mx/N/N79/V79/35_LarrauriMartinez_V79.pdf

Lipovetsky, G. (2000). *La era del vacío: ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona, España: Anagrama.

Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona. Editorial: Laertes.

Meirieu, P. (2005). *Los deberes en casa*. Barcelona: Octaedro.

Meirieu, P. (2010). *Una llamada de atención. Carta a los mayores sobre los niños de hoy*. España: Ariel

Meirieu, P. (2013). *La escuela ya no se ve como una institución capaz de reencarnar el bien común*. Recuperada de <http://www.lanacion.com.ar/1636530-philippe-meirieu-la-escuela-ya-no-se-ve-como-una-institucion-capaz-de-reencarnar-el-bien-comun>

Mejía, M. P. (2007). La inhibición intelectual: una respuesta del sujeto frente a la evaluación. *Educación y Pedagogía*, 9(48), (pp.109-115). Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/6658/6101>.

Mejía, M. P. (Mayo-Agosto de2008). Vínculos posibles entre el maestro y el alumno. En *Revista Educación y Pedagogía*, (20)51, (pp.189-197). Medellín: Universidad de Antioquia.

Mejía, M. P., Fernández, S., Toro, G. L., Cortés, M. y Flórez, S. (septiembre-diciembre, 2010). La relación maestro-alumno desde el psicoanálisis. Un estado del arte en

Colombia. Grupo de Investigación Conversaciones entre pedagogía y psicoanálisis. *Educación y Pedagogía*, vol. 22 (58). Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Mejía, M. P., Quintero, M., Giraldo, L. (En prensa). *De la naturaleza a la cultura. Algunas hipótesis para comprender la esencia de su articulación.*

Miller, J. (1992). *Lógicas de la vida amorosa*. Editorial Manantial. Buenos Aires.

Miller, J. A. (2010). Cosas de la familia en el inconsciente. En *Maldita Familia*, (pp. 11-23). Buenos Aires: Publicación de la Escuela de la Orientación Lacaniana.

Mix, M. y Lara, P. (2009). *Mecanismos subjetivos que inciden en la inhibición del deseo de saber en niños con dificultades en el aprendizaje.* (Seminario de Investigación para optar al grado de Magíster en Psicología Clínica). Universidad Andrés Bello: Chile. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/22094213/Mecanismos-Subjetivos-Inhibicion-Deseo-Saber-Ninos-Dificultades-Aprendizaje#scribd>

Monlau, P. (1856). *Diccionario etimológico de la lengua castellana*. Recuperado de http://books.google.com.co/books?id=GfhOxj-Hp oC&pg=PA304&lpg=PA304&dq=que+significa+infans&source=bl&ots=caJvJced m9&sig=YMS2m2i_aigaCP00EdCLuro0Kio&hl=es-419&sa=X&ei=oF8pVOqTF-H9sATvu4KIDA&redir_esc=y#v=onepage&q=que%20significa%20infans&f=false

Muñoz, L. y Duarte, M. E. (2007, Mar/Ag.). Alumnos, Docentes y Conocimiento. Complejo Entramado en un 2° Año de una Escuela Pública. En *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 2(1), 73-86. Recuperado de <http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/revistalapip/9artigo.pdf>

Najles, A. R. (2008). *Problemas de aprendizaje y psicoanálisis*. Buenos Aires, Argentina: Grama.

Ortega de Spurrier, P. (2011). El psicoanálisis, la familia y la educación. *Nueva escuela lacaniana del campo freudiano, México*. Recuperado de <http://www.nel-mexico.org/articulos/seccion/varite/edicion/Ninos-y-adolescentes-del-nuevo-siglo/408/El-psicoanalisis-la-familia-y-la-educacion>

Osorio, F. (2012). *Hijos perturbadores, negativistas y desafiantes. Los riesgos de la autonomía anticipada*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Packer, M. (2013). *La ciencia de la investigación cualitativa*. Bogotá: Uniandes.

Passarotto, A. L. y Molaro, M. R. (2007). *¿Cómo revertir el “síndrome de la apatía” en la escuela?* Recuperado de http://www.matosas.com/escuelas_que_piensan_naci/2007/09/como-revertir-e.html

Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.

Pérez, J. F. (1995). Sobre el texto. De la lectura y escritura. Elementos para una teoría de la lectura. En *Revista Colombiana de Psicología*. Medellín, NO.7.AÑO MCMXCVIII (pp. 239-244). Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, D.C. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/20023/1/16071-49709-1-PB.pdf>

Posada, D. y Taborda M. (2012). *Reflexiones sobre la pertinencia de las tareas escolares: acercamientos para futuros estudios*. *UNI-PLURIVERSIDAD* 35(2). Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/14433>

Quintero A. (2014). *El malestar en el docente. Estado del arte desde los aportes teóricos psicoanalíticos publicados en Argentina, México, Colombia, Brasil, Chile y Paraguay, entre 1983 y 2013*. (Tesis de grado maestría, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia). Recuperado de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/622/1/M0125.pdf>

Quintero, M. y Giraldo, L. (2008). *La enseñanza y el aprendizaje en la perspectiva de la formación*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

Quintero, M. y Giraldo, L. (2006). La enseñanza, una práctica determinada por el deseo de saber. Epílogo. En *Sujeto y educación: Hacia una ética del acto educativo*, (pp. 182-190). Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

Quintero, M. y Giraldo, L. (2006). En la conquista de la subjetividad. En *Sujeto y Educación: hacia una ética del acto educativo*, (pp. 59-74). Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

Quintero, M. y Giraldo, L. (1999). El niño: una metáfora del vínculo paterno. (pp. 23-24). En *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: No. 11.

Quintero, M. (2007, 10 y 11 de julio). Para construir identidad y pertenencia a la comunidad humana. Las relaciones de autoridad en la construcción de sociedad. En *Ser solidario*, (pp. 15-21). Volumen 1.

Quintero, M. (En prensa). *Entre la Escila de la permisión y la Caribdis de la denegación. Una historia de la educación*.

Quintero, M. (En prensa). *La enseñanza como búsqueda de saber*.

Quintero, M. (En prensa). *La transición: tiempo para comprender y ser*.

Ramírez, M. E. (2012). *Psicoanálisis con niños y dificultades en el aprendizaje*. Buenos Aires: Grama Ediciones.

Redacción Nacional. (2009). “Cada año 450.000 menores dejan las aulas para dedicarse a otras labores”. En *Revista Cambio*. Bogotá. Recuperado de <http://www.cambio.com.co/paiscambio/857/ARTICULOWEB>

Restrepo, B. (2002). *Investigación en educación*. Colombia: ARFO Editores e Impresores Ltda.

Ríos, C. (2008). Ética, política y derecho y los límites de su enseñabilidad. En *Educación y pedagogía* 18, (44). Medellín, Facultad de Educación: Universidad de Antioquia.

Roudinesco, E. (2005). *La familia en desorden*. Buenos Aires: Fondo de cultura Económica

Sáenz, J. (2011). La calidad educativa: logro pendiente. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/article-260542.html>

Salinas, M. L. (1994). La tarea escolar. En *Aulas al Micrófono* de la facultad de Educación a la Comunidad. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia.

Sanín, A. L. (2006). El fracaso escolar: ¿Inhibición o síntoma? En *Destinos de la familia: Padres, madres e hijos hoy*. Compiladora: Gloria Gómez. Colección Temas Cruciales. Bogotá: Prisma Asociados Ltda.

Santiago, A. L. (2009). *La inhibición intelectual en psicoanálisis*. Brasil: Pomaire.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Savater, F. (1993). *Ética para Amador*. Bogotá: Ariel.

Savater, F. (2008). Thomas Hobbes, filosofía y política. En *La aventura del pensamiento*. Buenos Aires: Sudamericana

Sierra, G. L. (2013). Familia, crianza y salud mental. En *Familia, crianza y salud mental. Funciones y disfunciones del contexto familiar contemporáneo*. Compiladora: Gloria Lucía Sierra Agudelo. Medellín: Corporación Ser Especial.

Strauss, M. (2006). El niño, su familia y su institución. En *Destinos de la familia: Padres, madres e hijos hoy*. Compiladora: Gloria Gómez. Colección Temas Cruciales. Bogotá: Prisma Asociados Ltda.

Teixeira de Souza, R. (2007). *Mal estar en la escuela: una lectura psicoanalítica*. Recuperado de http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:hHIIdvRkTUAJ:www.convergenciafreudlacan.org/inove4/php/download.php%3Fid_rel%3D79+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=co

Tirado, M. I. (2005). *El juego y la lúdica. Alternativas de desarrollo social para el siglo XXI*. Cuadernos pedagógicos número 26. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Medellín: Gráficas Napoleón.

Tizio, H. (2003). *Reinventar el vínculo educativo: aportes de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Recuperado de <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/tiziore.pdf>



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803
Facultad de Educación

Toro, G. L. (2013). Castigo en la infancia: entre el maltrato y la protección. En *Familia, crianza y salud mental. Funciones y disfunciones del contexto familiar contemporáneo*. Compiladora: Gloria Lucía Sierra Agudelo. Medellín: Corporación Ser Especial.

Velásquez, J. (2004). Elementos para una impresión diagnóstica de psicosis. En *¿Qué sabemos de los niños?: estructura psíquica y problemática social*. Medellín: Corporación Ser Especial.

Vélez, L. M. (2008). De la imposibilidad de aprender a la imposibilidad de saber. En *Sujeto, saber y psicoanálisis. Perspectivas teóricas, clínicas y de formación*. Compiladora: Gloria Gómez. Bogotá: Colección Temas Cruciales.

Zapata, V. (1994). La tarea escolar. En *Aulas al Micrófono* de la facultad de Educación a la Comunidad. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia.

Zuleta, E. (1994). *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Colombia: Fundación Estanislao Zuleta.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3