

El grupo focal: acontecimiento discursivo y hallazgo de nuevas significaciones en el contexto de la universidad pública

Autor/es: BOURBAND, Luisina; luisina.bourband@gmail.com

GERLERO, Sandra

YJIAS, Walter

Institución de procedencia: Universidad Nacional de Rosario

Eje temático: Diseños metodológicos de la investigación educativa con predominio de enfoques cualitativos.

Palabras clave: grupo focal - acontecimiento discursivo – hallazgo - obstáculos/ventajas - investigación – universidad pública

Abstract

El ensayo parte del malestar sobrante en nuestra tarea educativa. De considerar que lo que enseñamos no es absolutamente significativo, o pensar que son nuestras modalidades anacrónicas las que nos distancia de las generaciones más jóvenes. La pregunta entonces sobre a quién dirigimos nuestra transmisión ¿Quiénes son estos jóvenes que llegan a la universidad?, Las respuestas que se dan tanto desde la academia como de un sentido común, transitado y extendido, es que nos encontramos con generaciones que practican el uso de las tecnologías de forma absolutamente espontánea y que esto los hace distintos. Piscitelli (2009) propone una “discontinuidad epistemológica esencial” entre las generaciones separadas por la brecha digital provocada por la digitalización de la cultura.

Trabajamos con grupos focales de estudiantes universitarios de primer año, bajo la perspectiva de poder producir un acontecimiento discursivo que promueva sentidos y significaciones sobre el uso de las TIC's en el aprendizaje.

Se destacan “usos” y “husos” inesperados en los relatos de los alumnos. La presentación desarrolla los diferentes significaciones halladas. Asimismo una reflexión final sobre los obstáculos y ventajas de investigar en la universidad pública hoy.

1- Introducción

“... la voz, casi enteramente planetarizada, y hasta estratosferizada, por nuestros aparatos, y la mirada, cuyo carácter omnipresente no es

menos sugerente, pues todos esos espectáculos, todos esos fantasmas,
no solicitan nuestra visión, más bien suscitan la mirada”
(Lacan, Seminario XI, Paidós, Buenos Aires, 1987, p. 282)

Partimos del malestar sobrante en la tarea educativa que nos concierne como docentes en los últimos años. De considerar que las teorías y conceptos que enseñamos no son absolutamente significativos, o pensar que son nuestras modalidades anacrónicas las que producen el profundo desencuentro con los estudiantes y nos distancia de las generaciones más jóvenes. La pregunta entonces es ¿a quiénes estamos dirigiendo nuestra transmisión? ¿Quiénes son estos jóvenes que llegan a la universidad, en su mayoría inmediatamente después de haber transitado la escuela secundaria? Las respuestas que se dan tanto desde la academia como de un sentido común transitado y extendido es que nos encontramos con generaciones que practican el uso de las tecnologías de forma absolutamente espontánea y que esto los hace distintos, estos jóvenes en numerosos estudios han sido llamadas de diferentes maneras: Generación Einstein, chicos mileniales, etc. Niños que según estos estudios han pasado más tiempo frente a videojuegos, computadoras, televisión y demás pantallas que en la calle, espacios públicos, o leyendo; y que pasan a la acción y luego piensan lo que han hecho (en relación al uso de estas pantallas). Por primera vez en la historia de la humanidad, los chicos “nacidos entre mediados de los años 80 y principios del 2000 se están introduciendo en los medios... a través de intermediarios digitales y no a través del papel o de la imprenta”. Esto los hace “nativos digitales”, y a nosotros, los que hemos incorporado estas prácticas más tardíamente en nuestra vida, nos llaman “inmigrantes digitales”¹

Nos interesa localizar nuestra reflexión en los estudiantes que ingresan a la universidad y que son nuestros alumnos en primer año, en la universidad pública en una ciudad de la Argentina, de modo de cotejar estas generales conclusiones con el presente caso particular, pero sobre todo teniendo la precaución de dejar de lado cualquier diagnóstico que tenga como patrón el canon académico tradicional y cualquier pronóstico que se presente como el nuevo apocalipsis de decadencia cultural.

¹ Definición de NATIVOS DIGITALES: “...aman la velocidad cuando de lidiar con la información se trata. Les encanta hacer varias cosas al mismo tiempo. Todos ellos son *multitasking* y en muchos casos multimedia. Prefieren el universo gráfico al textual. Eligen el acceso aleatorio e hipertextual a la información en vez de lineal propio de la secuencialidad, el libro y la era analógica. Funcionan mejor cuando operan en red, y lo que más aprecian es la gratificación constante y las recompensas permanentes. Pero sobre todo prefieren el juego al trabajo serio y envarado”. Definición de INMIGRANTES DIGITALES: “no ven (y mucho menos admiran) la TV, no valoran la capacidad de hacer varias cosas al mismo tiempo propia de los milenaristas (despreciando su supuesto bajo espesor de conocimiento histórico), detestan los videojuegos, tienen problemas de todo tipo para fundirse en interfaz con la computadora, o para sacarle el jugo a sus múltiples funcionalidades sin pedirle antes permiso a un dedo para usar el otro.” Piscitelli, Alejandro, Nativos digitales, Ed.Santillana, 2009.

2- Referentes teórico conceptuales

Las distintas cuestiones que desarrollamos a continuación son algunas reflexiones que intentan responder a las anteriores interrogaciones que causaron la investigación en curso². Partimos de los dichos desplegados por los estudiantes en el segundo grupo focal realizado. El primero tuvo que ver con temas generales de inserción en la universidad, promovido como un ejercicio que permita incluir a los estudiantes en el devenir de la investigación, al que nos hemos referido en presentaciones anteriores³.

Haciendo historia del problema

El tema de las llamadas nuevas tecnologías, sus usos, sus ventajas y desventajas, y sobre todo su pertinencia y posibles utilidades en el ámbito educativo es un problema ampliamente desarrollado desde un puñado de disciplinas. Es notable cómo cada vez que en la historia ha aparecido una nueva tecnología ha despertado idénticas reacciones que van desde la lectura apocalíptica hasta el optimismo más ingenuo. Pareciera que las computadoras, el uso de internet, los teléfonos celulares de última generación y todas sus ramificaciones (gps, mp3, mp4, ipad, ipod, etc), remedan las discusiones acerca de la imprenta, el telégrafo, la radio, la televisión, el video, etc, ahora objetos y recursos incorporados a nuestra vida cotidiana al modo de clásicos insospechados ya. Incluso podríamos decir que el momento actual de transición donde estas tecnologías todavía son tildadas de “nuevas” es lo que nos permite la necesaria distancia para sopesar pérdidas y ganancias.

No es el horizonte de nuestra investigación ni de este artículo, pero creemos necesario nombrar al menos las voces más importantes que circulan en relación a estos temas. Respecto al uso de las TICs y sobre todo a su potenciación mediante internet, existen numerosas lecturas que pueden ordenarse en tres posiciones: en líneas generales el trabajo de Howard

² “La enseñanza y aprendizaje en tiempos del tercer entorno. Experiencias educativas en el primer año de la carrera de psicología”. UNR. SCYT. Acreditación 2009.

³ “La enseñanza-aprendizaje en la universidad: su problematización a partir de las Tecnologías de Información y Comunicación (TICs)” en el I Congreso Latinoamericano de Investigación Educativa, Córdoba, Octubre de 2010;

“Experiencias de enseñanzas y aprendizajes en primer año de de la carrera de psicología (unr)”, IV Jornadas de Ciencia y Tecnología, UNR, Octubre de 2010; “La enseñanza y el aprendizaje universitario: el uso de las tecnologías de información y comunicación en el primer año de la carrera de Psicología”, en I Congreso Internacional de Psicología, Rosario, Octubre de 2010.

Rheingold (1994) y Pierre Lévy (1999, 2001, 2003) presenta una posición optimista respecto a las posibilidades de los mundos virtuales. Por otro lado el planteo inicial encabezado por Gilles Deleuze (1995) respecto a las sociedades de control y sus numerosos seguidores, como por ejemplo, para nombrar producciones recientes Paula Sibilía (2005, 2009), resaltan los nuevos modos de vigilancia y mercantilización que se estrenan en el ciberespacio. Una tercera posición que acerca las dos anteriores aúna autores como Bruno Latour (2008), Manuel Castells (2001, 2002) y el escritor Alessandro Baricco (2008), que desde un enfoque no académico y quizás por eso más lúcido y sensible propone valiosísimas ideas que luego retomaremos.

3- Aspectos metodológicos

De usos y husos

Trabajamos con grupos focales, bajo la perspectiva de poder producir un acontecimiento discursivo que produzca sentidos y significaciones, comandado por ejes temáticos flexibles que permitan la reflexión. Un grupo de estudiantes regulares de la materia de primer año convocados a partir del interés de participar, produciendo en un acto conjunto un dispositivo analizador de ciertas problemáticas. En este caso la problemática tiene que ver con el uso que le dan a las llamadas tecnologías de información y comunicación, y si ese uso tiene alguna incumbencia o podría tenerla respecto al estudio que están llevando adelante.

Nos propusimos para la consecución del grupo focal partir de la lectura de una situación imaginada, de una escena que quizás les pudiera resultar conocida (calculamos esto desde nuestra ceguera docente). Un estudiante que quiere ponerse a leer el texto obligatorio de una materia y es interrumpido permanentemente por el celular que suena con sus mensajes, por el “tururun” del Messenger en la computadora, y por su incomodidad acerca de cómo hacer para conciliar estas cuestiones, qué hacer para poder concentrarse, hasta dónde utilizar o no estas “pantallas”.

4- Resultados alcanzados y reflexiones teóricas.

Del debate posterior surge que la computadora, mientras estudian, no se usa porque: “Si la uso *no leo nada*”. “La computadora desconcentra”. Incluso como condición para estudiar debe ubicarse en otro lugar físico “yo me voy a otro lado a estudiar”. “Me quedo ahí en las redes sociales y no estudio”.

¿Para qué se usa entonces? Se usa para: chatear, integrarse a las redes sociales, y respecto a tareas de aprendizaje, se usa para buscar información o detalles biográficos de los autores. Es decir, lejos del grandioso uso imaginado por los docentes -al modo de un prejuicio-, la computadora tiene la función de la vieja enciclopedia, proporcionando datos que permitan ajustar lo que se está leyendo. Es una enciclopedia instantánea que dispone de un saber ampliado, al mismo tiempo que poco confiable, ya que se duda respecto al origen de esa información: quién la seleccionó, el por qué del orden que el buscador de Google propone. Cuestión que se resuelve a partir de dos criterios: si están bien escritos (es decir, la coherencia de la estructura interna de la escritura), y si se repiten los datos en muchos resultados (lo que daría una presunta seguridad de la veracidad del dato) Curiosamente es el criterio que los inventores de Google tomaron para jerarquizar la publicación de los resultados: los que han sido más “linkeados” son los que van primeros.

Aparece marcadamente esta defensa que deben establecer como modo de sostener una lectura y evitando la pantalla: irse a la otra habitación donde no hay computadora, apagar o alejar el teléfono, o utilizar la máquina sólo como equipo de música que les permita concentrarse.

Esta vivencia se profundiza en la paradoja: “Para mí el uso de internet es muy rápido, yo para estudiar necesito un tiempo. El estudio va en contra de la computadora”. Quizás esta disyunción entre el tiempo veloz de internet y los lentos tiempos para estudiar sea un elemento central en la exploración que realizamos. Los “husos” horarios que proponen las computadoras y la lectura de un texto se presentan como inconciliables según estas voces. El libro sigue un tiempo lineal y exige concentración y tiempo de soledad para la reflexión, su narratividad es secuencial. En cambio la computadora rompe con la línea cronológica y propone una hipertextualidad sin centro, una navegación rizomática que lejos de pedir concentración se vale de la dispersión. (Bruner, 2003, 2004, 2006, Temporetti, 2005)

Piscitelli (2009) propone una “discontinuidad epistemológica esencial” entre las generaciones separadas por la brecha digital provocada por la digitalización de la cultura. Tendríamos que pensar asimismo los matices en la misma generación de los “nativos”, ya que aquí se está hablando de un obstáculo epistemológico (¿no deberíamos llamarlo *obstáculo tecnológico*?) ligado al uso de la computadora, parafraseando a Bachelard, deberíamos decir *se conoce en contra, no ya de los conocimientos anteriores, sino (y quizás también) de las computadoras*.

¿Un nuevo coleccionismo?

Otro de los temas que han resaltado en la discusión del grupo focal, ligado al uso que estos estudiantes realizan en complemento con la lectura -esto es búsqueda de datos-, es la

fascinación por los millones de resultados que un buscador puede arrojar acerca de un tema, incluso de una palabra. Dice un integrante del grupo focal:

“El google es más importante que el facebook en relación a la información, el saber que hay alguien más que está hablando de eso. Yo a veces busco palabras vagas y empiezo a buscar y hay 200 millones de resultados, de gente que habla de ese mismo tema. En ese sentido *está bueno*, vos buscás una palabra o un texto en internet y aparece esa *abundancia*”.

He aquí la primera paradoja esbozada por los propios estudiantes: la virtual abundancia de resultados (y esa posibilidad siempre presente y nunca realizada de que podrían utilizarse) es lo que produce la *anorexia informativa* (Zizek, 1999): el rechazo a recibir cualquier información excesiva o suplementaria de parte de la computadora mientras se está estudiando. Es por eso que subrayamos el “está bueno” para preguntarnos si su verdadera expresión no es en voz potencial: “estaría bueno”, ya que esto permite comprender ante tal avasallamiento simbólico que alguien pueda hacerse de un resquicio real desde el cual leer un texto real en un tiempo real (ni virtual ni imaginario ni simbólico): “Igualmente hay un eje, que es que yo tengo un libro que me dieron en la facultad y que lo tengo que rendir para el parcial”, o “... me parece que nos estamos desviando del tema, porque hay que tener en cuenta que hay una línea de los textos obligatorios de la materia. Es obvio que vamos a buscar y vamos a encontrar un montón de cosas, pero a los textos obligatorios hay que darles una leída y lo que podemos encontrar es para ayudarnos con algo para poder entenderlos y releerlos..”

Este Gran Otro de los infinitos resultados como el tesoro de los significantes virtuales, ese Otro que tiene por nosotros, que lo hace por nosotros. A ese lugar se transfiere el peso del conocimiento como un todo para poder hacerle un corte y una marca desde la lectura particular de un texto particular. En estas razones quizás encontramos la causa de la disyunción, de la no continuidad, sin dejar de lado otras que retomaremos luego.

La noción de abundancia de aquello visto como en una vitrina -pero en una pantalla, que tiene otras opacidades- nos acerca a la lógica del coleccionismo, donde lo importante no es el valor funcional de los objetos sino su tenencia fetichizada sostenida en un posible uso futuro, por lo demás poco importante.

¿Red social o red objetal?

Dicen los integrantes del grupo focal: “Las redes sociales todavía no están implementadas de una forma en que se procure conocimiento. Se globalizó y el comercio ahora lo hizo ‘ah, estamos todos conectados, ahora podemos decir cuando te vas al baño’.”

“Perdés tiempo en las redes sociales, si me quiero encontrar con una persona lo planeo. Por chat se pierde algo. En un tiempo tenía internet y estaba todo el tiempo ahí. Cuando no lo tuve más me re costó, qué hago ahora. Te crea una dependencia de estar comunicado todo el tiempo, cuando hace unos diez años atrás teníamos teléfono fijo y siempre me encontré con la gente.”

En la película *Red Social* aparece en un momento aquel detalle del cual el creador -muy atento al devenir del uso de este invento- toma nota: la gente que entra a la red social, en este caso Facebook, permanece mucho más tiempo que en cualquier otra página web, y más del 90% de los que entraron volverán a entrar en el futuro.

¿De dónde surge la atracción adictiva de la red social, la misma que provoca una adhesión incondicional o un rechazo sostenido? ¿Hay tal *mediamorfosis*, tal cambio cognitivo-emocional que supone un nuevo tipo de socialización, formación, cognición, como plantea Piscitelli?

¿Qué propuesta implícita hay para el psiquismo en el uso del objeto tecnológico que lo hace tan atractivo y fascinante?

En primer lugar las nuevas tecnologías invitan a una especie de práctica de montaje (Lacan, 1964, Žizek, 1999, Melman, 2005), de bricolaje sensual donde la fragmentación de los agujeros del cuerpo y sus múltiples sensaciones ejercen la hegemonía de la satisfacción autoerótica.

En segundo lugar coopera con el psiquismo en el punto del descentramiento del sujeto, desde el momento en que los más profundos sentimientos pueden ser exteriorizados radicalmente, es decir, podemos reír y llorar a través del otro. También permite realizar la sustitución básica del orden simbólico: la sustitución de un significante que toma el lugar del sujeto, “un significante es precisamente una cosa-objeto que me reemplaza, que actúa en mi lugar” (Žizek, 1999).

Pareciera que al exteriorizar los contenidos más íntimos, los sueños, pensamientos, ansiedades al Otro, el sujeto abre un continente en el cual es libre para respirar, y para luego de simular divertirse, poder ingresar en algún momento a alguna diversión no programada – a la que quizás no acceda jamás-.

Una maniobra a costa de la objetalización. La promocionada idea con aires democráticos y simétricos de que ahora *todos podemos participar*, el hecho de mediatizar la relación social interponiendo un objeto, hace al establecimiento de una inter-pasividad: “¿No es el reverso necesario de mi interacción con el objeto, en lugar de simplemente seguir el espectáculo en forma pasiva, la situación en la que el objeto extrae de mí, me priva de mi propia reacción

pasiva de satisfacción (duelo o risa), de modo que es el objeto mismo quien ‘disfruta del espectáculo’ en mi lugar, relevándome de la obligación del superyó de disfrutarlo?’ (Zizek, 1999)

¿No está idea implícita en el “Me gusta” que propone el Facebook, entre otras reacciones ya estereotipadas?

Podemos tentativamente delinear algunas razones de la atracción. Por un lado, entonces, la vivencia sensual, pulsional, promesa de una satisfacción infinita en el uso de estos objetos; por otro el alivio psíquico experimentado por el sujeto en el hecho de que Otro lo haga y experimente por él, dando la sensación de no estar realmente involucrado, en una especie de pasividad compartida. Una escena donde de repente el sujeto que ve a través de su pantalla termina siendo mirado por una acéfala omnipresencia.

La experiencia de la educación o la educación de la experiencia

Retomamos aquello que nos sirvió de pivote teórico -a la vez que delinea una posición política- al comenzar nuestra investigación, que es pensar el acto educativo desde la noción de transmisión –y no desde un ‘proceso’ de enseñanza aprendizaje- que se propone, desde una situación asimétrica e incluso arbitraria como la educación, generar acontecimientos que produzcan *experiencia*.

Walter Benjamin (1936) en el madrugado siglo XX, ya anunciaba una pobreza de la experiencia al haber disminuido la capacidad de valorar el relato en los seres humanos, a raíz de la vivencia de horribles situaciones que habían dejado a los hombres sin palabras. Adquirir experiencias tanto para este autor como para Agamben (1978) no es algo automático, ni un atributo biológico. El que narra se convierte en alguien que sabe, en el sentido de que sabe porque vivió, porque “pasó por allí” y en la narración entretiene sabiduría con vida vivida. El que relata habla, y el que habla puede dar consejos, pero no en el sentido de una respuesta, sino de una “propuesta referida a la continuación de una historia en curso”.

Benjamin considera que la sabiduría es el aspecto épico de la verdad, y que eso se está extinguiendo. Podríamos decir que hay que tener agallas para hablar en nombre propio, comentar por dónde uno anduvo, con qué se encontró, dónde fracasó y acertó. El que narra toma prestado de historias anteriores y a su vez pone algo propio. La narración es un estado donde el yo no está muy centrado, y tampoco donde no se dan demasiadas explicaciones, no es argumentativa.

Sin embargo en la actualidad este recurso está desestimado, hay una “menguante comunicabilidad de la experiencia” (Benjamin, Walter, El narrador, punto IV)

Baricco prefiere pensar esta mutación actual en términos de una transformación en la forma de adquirir experiencias. Antes la experiencia era una intensidad vivida íntimamente entre el sujeto y una parte de la realidad. Ahora la experiencia toma el modelo de la trayectoria de los *links*: "...la experiencia, para los bárbaros, es algo que tiene la forma de sirga, de secuencia, de trayectoria: supone un movimiento que encadena puntos diferentes en el espacio de lo real: es la intensidad de esa chispa... Por eso tiene que ser veloz, de este modo adquirir una experiencia de las cosas se convierte en pasar por ellas justo el tiempo necesario para obtener de ellas un impulso que sea suficiente para acabar en otro lado".

Aquel que construye este recorrido encuentra el sentido en el hecho de permanecer poco tiempo en las cosas, saltar de un lado a otro, no perder el tiempo (esto es absolutamente discutible). En el *impasse* está la experiencia.

Lejos estamos del 'pájaro del aburrimiento' tan poéticamente relatado por Benjamin, cuyo mismo ser empolla la creación, el pensamiento, el juego. La experiencia del que navega sin fin ni objeto huye despavorida del aburrimiento que amenaza con su pérdida de sentido, su falta de insuflor sensual.

Queremos aquí hacer una diferencia con esta descripción general, descriptiva y comprensiva a la vez que despliega Baricco, con los relatos de nuestros estudiantes, que no han validado tan masivamente esta continuidad con la máquina, esta suerte de relación natural y naturalizada al momento de estudiar.

Es seguro que la forma en que los contenidos universitarios están organizados y propuesta su enseñanza contribuye al 'extrañamiento' tanto de la máquina como de la escena de lectura del que los estudiantes hacen carne.

Es probable también que el contenido no sea tan importante en esta mutación sino la forma de entablar una relación con él, su resignificación, el cómo enseñar lo viejo con ojos nuevos.

"El contenido del futuro remite en cambio a formatos *ad hoc*, a pautas que conectan (Bateson, 1976), a itinerarios formativos autodescubiertos, a redes de colaboración entre pares, a neodisciplinas y a competencias de navegación transmedia, (Ryan, 2004), omnipresente en los nativos, y casi desconocidos entre los inmigrantes" (Piscitelli, 2009)

En esta propuesta de la que nos sentimos extranjeros hasta en la léxico en que se escribe, encontramos cierta cercanía al pretender plantear como modo de apuntalar el desarrollo del tema

la estrategia de la *intervención de la lectura* (Hurtado Atienza, 2010) como una maniobra que permita legitimar el espacio del aula universitaria como diferente, en un contexto compartido de confianza, que facilite que alguien hable en nombre propio.

Tenemos en cuenta que la práctica de la lectura en los estudiantes es dificultosa y se encuentra impregnada de fragmentación, discontinuidad y velocidad. Por lo tanto, la apuesta comienza en establecer un lugar diferencial de *lentificación* donde esa práctica sea una productora de nuevos sentidos para aquellos que la realizan y facilite la expansión del pensamiento, teniendo en cuenta que sólo hay cultura si una práctica social tiene sentido para la propia persona que la realiza.

5- Bibliografía

- AGAMBEN, G. (1978) *Infancia e Historia*, Adriana Hidalgo Editora: Buenos Aires.
- BARICCO, A. (2008), *Los Bárbaros, ensayo sobre la mutación*, Anagrama: Barcelona.
- BENJAMIN, W. (1991), *El narrador*, Taurus: Madrid.
- BENJAMIN, W.(1936), *Discursos Interrumpidos I*, Taurus: Madrid, 1973.
- BOURBAND L.; ZENÓN P. (2006) “El acto educativo, del intercambio al don” en AAVV *Educación entornada*, Laborde Editor: Rosario.
- BRUNER J. (2006), *Actos de significado*. Alianza Editorial: Madrid.
- BRUNER J (2003), *Fábrica de Historias, Derecho, Literatura, Vida*. Editorial Fondo de Cultura Económica: México.
- BRUNER J. (2004), *Realidad mental y mundos posibles*. Editorial Gedisa: Barcelona.
- HURTADO ATIENZA, S., “Prácticas de lectura. Intervenir la lectura”, trabajo presentado en el I Congreso Internacional de Psicología, Rosario, Octubre de 2010.
- MELMAN, C. (2005), *El hombre sin gravedad, Gozar a cualquier precio*, Entrevista con Jean-Pierre Lebrun, UNR: Rosario.
- PISCITELLI, A. (2009), *Nativos digitales, dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. Editorial Santillana: Buenos Aires.
- TEMPORETTI F. (2002). “La clase ha muerto, viva la clase” en *Pedagogía y Universidad*, MENIN Ovide, Homo Sapiens Editores: Rosario.
- TEMPORETTI, F. (2005), “La construcción narrativa y su relación con la producción científica en la psicología”, en *Reflexiones acerca de la escritura científica*, MENIN Ovide; TEMPORETTI Félix, Homo Sapiens Editores: Rosario.
- ZIZEK, S. (1999), *El acoso de las fantasías*, Siglo XXI: México.