



12
2ej
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES ACATLÁN

PROPUESTA PARA LA FORMACION DOCENTE
DE LA EDUCACION MEDIA BASICA
UN ENFOQUE PSICOANALITICO

TESIS CON
FALLA LE ORIGEN



T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PEDAGOGIA
P R E S E N T A N :
CECILIA MARTINEZ FRANCO
JACQUELINE C. REBOLLEDO COSTES



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

IV. INVESTIGACION DE CAMPO	101.
4.1 Objetivos e hipótesis de la investigación.....	101.
4.2 Descripción de la investigación de campo.....	102.
4.3 Resultados de alumnos.....	105.
4.4 Interpretación de resultados (cuestionario alumnos).....	122.
4.5 Resultados (cuestionario de profesores).....	128.
4.6 Interpretación de resultados (cuestionario de profesores).....	137.
Conclusiones.....	143.
V. PROPUESTA PARA LA FORMACION DOCENTE DE LA EDUCACION MEDIA BASICA: UN ENFOQUE PSICOANALITICO	149.
5.1 Fases de la formación.....	150.
5.1.1 Aspectos previos de la formación.....	151.
5.1.2 Aspectos propios de la formación.....	152.
5.1.3. Aspectos posteriores de la formación.....	162.
5.2 Consideraciones y recomendaciones para el docente de la educación media básica.....	164.
5.2.1 Consideraciones en cuanto a la influencia del psicoanálisis en la pedagogía.....	164.
5.2.2 Recomendaciones específicas para el docente de secundaria.....	166.
5.3 Límites de la propuesta.....	190.
Conclusiones.....	193.
CONCLUSIONES GENERALES	197.
ANEXOS	202.
BIBLIOGRAFIA	211.
IRMEROGRAFIA Y OTRAS FUENTES	214.

PALABRAS PRELIMINARES

La actual obra de investigación surge como respuesta a la necesidad de cumplir con el deber que todo profesionalista ha de experimentar. En nuestra caso nos referimos a la prueba escrita que forma parte de la recepción profesional en la que tarde o temprano nos esperamos encontrar y cuyo término trae consigo una mezcla de sentimientos.

Sin embargo, elaborar una tesis no es sólo asunto de sentimientos, ni tampoco de simple trámite. Realizar este trabajo escrito implica involucrar un ordenamiento de argumentos, información, datos y experiencias que permita no solamente escalar un pedicelo más, sino a la vez encontrar una satisfacción intelectual; satisfacción que en este caso se vio envuelto de esfuerzo, de renuncia, de necesidad de logro y que ahora es producto de un trabajo final que nos ha motivado a profundizar en el tema y a invitar a otras colegas a llevarlo a cabo.

Al elegir un tema a desarrollar nos vimos en una encrucijada pues queríamos que su finalidad fuera socialmente valiosa y al mismo tiempo nos identificáramos con ella en dos planos, el profesional y el personal. Nuestra práctica docente, como recién egresadas de la licenciatura de Pedagogía, contribuyó a resolverla. Cumplir como maestras los objetivos de aprendizaje de un programa de la educación secundaria, nos pareció menos complicado que tener a nuestra responsabilidad un conjunto de adolescentes que esperaban algo de nosotras y a los que teníamos que guiar aunque el contacto fuera de unas cuantas horas a la semana.

Como educadoras en la práctica, regresamos a los cuadernos, pero revisar metodologías y nos atrevimos a pensar en insertar dentro del espacio reducido de un salón de clases. Cada vez que nos relacionábamos con los grupos que estaban a nuestro cargo, aplicábamos técnicas, percibíamos su dinámica y los conocíamos personalmente, teníamos la impresión de que la esfera afectiva nos llevaba por caminos que no siempre habíamos previsto y que en múltiples ocasiones tendían a superar nuestras expectativas. Se trataba de algo más que enseñar y aprender. No cualquier persona puede realizar labor docente con alumnos de secundaria. Es en este punto que se empezó a disolver la encrucijada, ¿Cómo formar a un docente cuya relación cotidiana sería con adolescentes? y ¿Cómo familiarizarlo con una teoría que explique el proceso educativo analizando las características psíquicas de los sujetos inmersos? Las anteriores interrogantes dieron pie a elaborar nuestro proyecto y, por ende, la estructura de la investigación.

INTRODUCCION

La presente tesis surge como resultado de un proceso de investigación en el cual se percibió que a la pedagogía le hacía y le hace falta una reflexión más profunda en cuanto a la relación existente entre maestro y alumno, sobre todo en cuanto a su dimensión psíquica; es decir, con relación a la convergencia de procesos conscientes e inconscientes que influyen y limitan el accionar de los sujetos. Lo anterior manifiesta la existencia de una carencia en el campo pedagógico que nos motivó a realizar un análisis de la relación interhumana entre maestro y alumnos que valorara los aspectos psíquicos que en ella se ponen en juego.

La teoría que estudio los procesos antes aludidos es la psicoanalítica de la cual se infieren ciertas implicaciones en el rubro educativo. Debido a que pretendíamos llevar a cabo tal análisis, encontramos que la teoría adecuada para ser guía y encuadre de nuestra propuesta era ésta, precisamente porque sus implicaciones en la educación valoran los aspectos psíquicos del vínculo maestro-alumno.

En este punto señalaremos que no pretendíamos llevar a cabo la aplicación mecánica de psicoanálisis a la educación, ya que esto equivaldría a suponer que el educador sería llamado a ser el terapeuta de sus alumnos. Ambas profesiones tienen objetivos diferentes, el terapeuta utiliza la abstinencia y pretende lograr la curación de sus pacientes; por otra parte, el docente busca promover aprendizajes significativos, sin mostrarse ajeno a sus alumnos, ya que ellos esperan y demandan de él.

Al haber identificado la teoría que enmarcará los fundamentos de la investigación, necesitábamos discriminar los aspectos que incidían en el vínculo maestro-alumno, para centrarnos en uno de ellos. Decidimos ubicar nuestro objeto de estudio en la formación docente ya que la personalidad del profesor tiene fuertes repercusiones en las relaciones con sus alumnos.

Así, con un giro que valorara la influencia de los aspectos psíquicos entre maestro y alumno y, retomando la carencia en el campo pedagógico, decidimos elaborar nuestra propuesta de formación docente. Nos enfocamos a la formación de profesores de la educación media básica (secundaria) debido por un lado, a que este nivel ha sufrido un abandono por parte de la investigación educativa de nuestro país, en comparación al resto; por otra lado, por el elevado porcentaje

je de maestría (57.9%) para ejercer como docente en este nivel; finalmente, porque nuestra práctica profesional la realizábamos como maestras de secundaria, lo cual nos ayudó a estar más familiarizadas con nuestro objeto de estudio. Es preciso aclarar que con la intención de limitar nuestra propuesta nos abocamos a las secundarias metropolitanas generales del municipio de Neuzelgan, ya que éste es considerado uno de los municipios más desarrollados del país, en el que confluye un elevado crecimiento poblacional e industrial, lo cual nos motivó para su estudio.

Como consecuencia de todo lo apuntado, el problema central de nuestra tesis fue determinar si era posible y necesaria una formación de cierta psicoanalítica para el elemento docente de la educación media básica, y en caso de que lo fuera, establecer en qué consistiría.

La problemática de la formación docente constituye un campo más amplio que el psicológico ya que no se encuentra ajena a los factores de orden sociopolítico y académico por los que se ve influida la educación en un momento determinado. No obstante, estudiar los problemas bajo una concepción muy general, no es la mejor forma de abordarlos, nosotros nos abocamos al estudio y proposición de solamente uno de los aspectos que integran esta problemática, el psicológico, guiados por la corriente psicoanalítica.

Reconocemos que abordar cualquier estudio desde el enfoque psicoanalítico implica una problemática debido al desconocimiento de sus postulados y a las novedades técnicas que emanan de ella. La complejidad de la corriente psicoanalítica y en especial de sus inferencias en la educación se suman a tal problemática, no sólo por su estructura y la conceptualización de sus categorías, sino porque su esencia involucra al investigador, el poseer él mismo un aparato psíquico. El compromiso de un trabajo en equipo ayudó a que esta limitación se viera disminuida al aportar mayor objetividad en el análisis a partir de una constante interacción.

Para aclarar nuestros fines y cumplir con el requisito de toda investigación creemos indispensable señalar los objetivos que nos propusimos al iniciar esta tesis, pretendimos:

*Identificar las implicaciones del psicoanálisis en la educación y en el estudio del adolescente.

*Describir las implicaciones en la formación docente a partir del análisis de diferentes perspectivas educativas.

*Dar a conocer la situación de la formación docente de la educación media

Básica en México.

*Encontrar una vinculación entre la teoría psicoanalítica y la práctica docente.

*Elaborar una propuesta para la formación docente del nivel medio básico a partir de psicoanálisis.

*Determinar las consecuencias, límites e implicaciones de la propuesta elaborada.

En cuanto a nuestras expectativas nos propusimos valorar tanto la importancia de los aspectos efectivos y del inconsciente dentro del proceso educativo como el papel del educador y del educando en la educación media básica; también consideramos relevante comprender y dar a conocer la importancia del deseo del reconocimiento en todo sujeto en el proceso educativo, así como el abrir un espacio para la formación docente.

Con la finalidad de llevar a término los objetivos planteados investigamos nuestra problemática por medio de un análisis bibliográfico y hemerográfico, y un trabajo de campo, lo cual fue modificando el esquema de trabajo que habíamos elaborado.

En el primer capítulo desarrollamos los postulados del enfoque psicoanalítico en relación con el proceso educativo y con el adolescente. Esto con la intención de dar un panorama general de la teoría psicoanalítica, lo que nos ayudó a viscularla con la práctica docente. Para conformar el marco teórico nos basamos en las categorías clásicas de Freud relacionadas con el aparato psíquico y las pulsiones (Eros y Thanatos), e incorporamos las implicaciones educativas que se desprenden de las obras de Jacques Lacan, Catherine Hillot y artículos de Daniel Berber.

Al considerar que la formación docente se inserta en un contexto influido por determinaciones sociales económicas y políticas elaboramos el segundo capítulo. Este nos sirvió para ubicar nuestra propuesta en un espacio temporal y bajo un marco socioeconómico e institucional. Por medio de este análisis nos percatamos de que la Escuela Normal Superior de México (ENSM) es la principal institución formadora de profesores para el nivel medio básico en el país, por lo que le dedicamos un apartado especial. También dentro de este capítulo incluimos un esbozo histórico del desarrollo de la secundaria en México, para evitar proponer en el vacío y adentrarnos al conocimiento del nivel educativo al que remitimos nuestra tesis. Todo esto nos permitió prever algunas limitaciones y características propias de los sugerencias que elaboramos.

Después de habernos ubicado tanto técnicamente como contextualmente, vimos la necesidad de identificar las diferentes perspectivas educativas y sus implicaciones en la formación docente, confrontándolas con el enfoque psicoanalítico con la finalidad de lograr una continuidad en la evaluación de este trabajo. Otro de los propósitos del capítulo fue el de escribir a las características de nuestro objeto de estudio, la formación docente, y así tener una concepción global sobre ella. Con este capítulo llegamos a determinar los parámetros que agudaron a la planeación de nuestra propuesta y algunos de sus contenidos.

Hasta este momento apuntamos las características generales de los tres primeros capítulos, los cuales se concluyeron a partir de una investigación de tipo bibliográfico y hemerográfico. Es en el cuarto capítulo que, con el fin de utilizar como fuente de información directa los efectos que la formación docente tiene en la práctica, nos acercamos a nuestro objeto de estudio a través de una investigación de campo. Esta investigación la llevamos a cabo en ocho secundarias metropolitanas generales del municipio de Neocalpan que equivalían al 15% del total de ellas. Los resultados obtenidos y nuestras interpretaciones a ellos nos brindaron los elementos primordiales para elaborar la propuesta a partir de las carencias y necesidades que se manifestaron.

Para dar término a la descripción del esquema de trabajo nos referimos al quinto capítulo de la tesis, en el cual se plasman nuestras aportaciones, producto del análisis atizado. Nuestras sugerencias bajo la conceptualización de la formación docente como un proceso, se abocan principalmente a modificaciones en la línea psicológica del plan de estudios de la ENSEP, puesto que es éste el pivote de la formación de maestros para la educación secundaria.

Consideramos importante mencionar que es a través del mismo currículum de la carrera de Lic. Pedagogía en la ENEP Acatlán donde se establece la relevancia de la formulación de alternativas en el proceso educativo aportados por la teoría psicoanalítica, la cual dio origen en parte a nuestro interés profesional en el objeto de estudio planteado. Por otra parte, nos inquietó la influencia de los aspectos afectivos que se dieron en nuestra propia práctica profesional en la educación media básica.

Sabemos que surgirán interrogantes en cuanto a la utilidad que puede representar para el maestro el conocimiento de la teoría psicoanalítica y sus implicaciones en la educación. Por ahora sólo señalamos que este conocimiento le ayudará a comprender la relación intra e interpersonal que vive en su práctica cotidiana. Creemos que al leer y reflexionar el contenido de la tesis se

lograré una mejor comprensión al respecto.

Finalmente esperamos que con nuestras aportaciones se abra un espacio que dé pie a futuras investigaciones y que las sugerencias contribuyan a una reflexión continua sobre la relación que existe entre maestro y alumno, es decir, en cuanto a una carencia de la pedagogía.

I. MARCO TEÓRICO

Con base en los objetivos planteados al inicio de la presente investigación, en especial al encontrar una vinculación entre la teoría psicoanalítica y la práctica docente en el nivel medio básico, creemos indispensable introducir este trabajo con la elaboración de un marco teórico que dé un panorama general de la perspectiva psicoanalítica, el cual guiará todo nuestro estudio.

Con finalidades prácticas hemos dividido este primer capítulo en dos apartados: Psicoanálisis y educación, y, Psicoanálisis de la adolescencia. En el primero pretendemos desarrollar las inferencias educativas obtenidas a través del análisis de esta teoría y, en el segundo, describiremos las características de la población estudiantil de la educación media básica a través del enfoque psicoanalítico.

Reconocemos que abordar este o cualquier estudio desde la perspectiva psicoanalítica representa una gran problemática, ya que el mismo psicoanalista se ha enfrentado a ésta, puesto que "los fundamentos empíricos del análisis son múltiples, sus teorías son complejas y la verificación es difícil y exige tiempo; por eso no siempre ha sido claramente aceptada".¹ Por esta razón es ciego afirmar que un estudio a este nivel no puede realizarse sin introducir suposiciones inseguras y conjeturas no probadas tosevío que darán pauta a un tema de reconstrucción teórica a la que más adelante haremos mención.

1.1 Psicoanálisis y educación

En este apartado nos abocaremos a la tarea de describir los conceptos fundamentales de la teoría psicoanalítica, su concepción de la cultura y las inferencias educativas originadas por el estudio de la teoría. En este punto creemos conveniente aclarar que es Jacques Lacan quien nos muestra las implicaciones que la educación posee; esto lo hace al situar el inconsciente en el campo de la palabra y del lenguaje, medios por los cuales se relacionan educador y educando; elementos necesarios a tomar en cuenta en una formación docente desde el enfoque psicoanalítico.

1. HARTMAN, Heinz: Ensayo sobre la psicología del Yo. F.C.E. México, p.71

1.1.1. Conceptos fundamentales

Antes de los estudios de Freud se debe por supuesto que las acciones de las personas dependían del pensamiento consciente y de la elección racional aplicadas a situaciones presentes. Este autor, a lo largo su vida postuló dos teorías diferentes sobre la estructura del aparato psíquico. En su primera teoría o lógica realizada de 1900 a 1915 distinguió tres niveles; el preconsciente y el consciente, los cuales formaban un solo sistema que se opone al tercer nivel, el inconsciente. Freud descubre el inconsciente como la principal influencia de los pensamientos y de la conducta humanos. Por lo tanto, la conciencia no podía ser considerada como sinónimo de lo psíquico. "Lo inconsciente tiene como punto de partida la teoría de la regresión. Lo reprimido tiene para nosotros el prototipo de lo inconsciente".² Este inconsciente afecta y altera ideas, emociones y hasta condiciones somáticas, sin que el sujeto lo advierta conscientemente. A la unidad fundamental de energía que contiene el inconsciente se le denomina catexis.

El contenido del preconsciente es latente y susceptible de hacerse consciente. Para Freud un proceso psíquico preconsciente es entonces aquél que en cualquier momento puede haberse consciente sin que en ello se encuentre ninguna dificultad. Esta parte de la vida psíquica del sujeto se encuentra entre el consciente y el inconsciente. La diferencia entre inconsciente y preconsciente es que mientras en el primero lo reprimido no se puede hacer consciente al arbitrio del Yo, en el segundo el recuerdo se puede hacer accesible voluntariamente.

El consciente es el contenido manifiesto de la conducta del sujeto; es secundaria y limitada ya que no podemos tener presente en cualquier instante todo lo que sabemos, e incluso conocerlo puede ser angustioso para el sujeto. Así el consciente es la suma total de aquello que nos damos cuenta.

Posteriormente Freud descubrió los límites de esta primera lógica, principalmente al ver que el preconsciente tenía también funciones que escapaban de la conciencia, valiéndose, por lo tanto, inconsciente. Es así, que

2. FREUD, Sigmund. "El Ello y el Yo" en Obras Completas. Tomo II. Edil. Biblioteca Nueva. Madrid, 1968. p. 10.

a partir de 1920 Freud inició la elaboración de una segunda lógica en la cual dio a conocer las tres instancias del aparato psíquico: Ello, Yo y Superyó; siendo los tres niveles de la primera lógica los que califican a todos los fenómenos.

Al hablar de esta segunda lógica elaborada por Freud se analiza el funcionamiento de cada una de estas tres instancias. El Ello es la instancia que contiene las pasiones³ y éstos se ubican en el área inconsciente debido a la puesta en marcha de los mecanismos de defensa que tienden a enterrar la energía tomada de la libido, de las instintos sexuales. La finalidad del Ello es la de gratificar las necesidades vitales, de acuerdo con el principio de placer, es decir, a la búsqueda del placer y al alejamiento del dolor donde no exista la función de la censura. Por esto, el Ello es considerado amoral, lógico e irracional.

Desde el sentido dinámico el Ello es la parte oscura e inaccesible de la personalidad ya que, como anteriormente mencionamos, todo el Ello se encuentra en el inconsciente, pero no todo el inconsciente es Ello. Al imponer desde el principio las satisfacciones, no rige en él el principio de contradicción, que afirma que una cosa no puede coexistir con otra de signo contrario y, sin aceptar las leyes del pensamiento, puede amar y odiar al mismo tiempo.

La instancia que se encuentra en contacto directo con la realidad exterior es el Yo, que actúa como intermediario entre ésta y el Ello. Según Freud el Yo constituye "una organización cuya presencia dificulta pasajes que al ocurrir por primera vez se realizaron de una manera determinada (es decir, que fueron acompañados por satisfacción o por dolor)".⁴ Por esta razón el Yo reprime las exigencias del Ello y las desvía hacia una concordancia con la realidad. Esto lo hace evaluando la posibilidad de la satisfacción dentro de los marcos de la realidad aplazándolo o postergándolo a momentos más adecuados a partir de la imagen mnemónica de una catexis colateral; es decir, se rige por el principio de realidad. El Yo entonces, a diferencia del Ello pretende operar como organización de una forma coherente, sintetizando y organizando sus contenidos; sin embargo, a pesar de las cualidades aludidas, el Yo también posee debilidades puesto que al provenir del Ello (es un fragmento alterado por el contacto con la realidad) debe tomar de él la energía para realizar sus tareas.

3. FREUD, Sigmund. Op. cit. Tomo II p.14.

4. FREUD, Sigmund. "Introducción al concepto del Yo", en Op. Cit. Tomo I pp.233.

La angustia como señal de peligro para el Yo activa los mecanismos de defensa o su disposición, los cuales son inconscientes, pero mediar entre las exigencias del Ello y las del Superyó, a los cuales trata de satisfacer aunque sea parcialmente. El Yo conforma en gran medida una especie de producto de identificación y por tal motivo mientras más Yo se quiera ser, más se va atando los otros, así, ningún Yo es genuino ni auténtico. Por lo tanto, las funciones del Yo son adaptación, interpretación de la realidad, relación con el sentido de la realidad, defensas y relaciones con el objeto.

Es el Superyó, "el heredero del Complejo de Edipo,"⁵ efectivamente, en tanto que instancia interior y perteneciente al aparato psíquico, pero su existencia está prefigurada en el seno del grupo social en que el niño habrá de nacer.⁶ Esto es, el ser heredero de los padres se convierte en la identificación con la instancia parental ya que en su momento los padres fueron su objeto de elección y por medio de la identificación se sustituye la pérdida del vínculo libidinal. El Superyó se desarrolla cuando el niño interioriza las prohibiciones que sus padres y otros adultos le imponen contra ciertas clases de acciones. Por ello, las funciones del Superyó son las de autoobservación, conciencia moral e ideal del Yo. Por medio de la primera se juzga el sujeto a sí mismo; la segunda, conciencia moral, también heredada de los padres, es lo aguesta a la vida sexual; y por último, el ideal del Yo tiene una exigencia de perfección proveniente de aquella imagen que tenía de los padres.

El ideal del Yo es el heredero del sancionismo primitivo y su origen se revela "en las influencias ejercidas sobre el sujeto por las autoridades que han pasado sobre él"⁷, principalmente los primeros y más importantes identificaciones que sufre un sujeto en su infancia, es decir, con los padres. Cuando el niño ha interiorizado las imposiciones de los padres debido al temor que siente de perder su amor, el Superyó se hace cargo de las ideas de éstos.

5. Freud define el complejo de Edipo como "vinculación efectiva con el personaje parental del sexo opuesto, acompañada de rivalidad frente al del mismo sexo". FREUD, Sigmund. "Las resistencias contra el psicoanálisis", en Op. cit. Tomo III, p.79.

6. SAAL, Frida. "Análisis crítico de la noción de personalidad", en BRAUNSTEIN, Néstor, et al. *Psicología Ideología y Ciencia*. 1^{ra} ed. Edit. SXXI. México, 1984.

7. FREUD, Sigmund. "Psicología de las Masas", en Op. cit. Tomo I, p.1147.

De ahí que se diga que la conciencia moral es heredada de los padres. El Superyó lleva también influencias de los maestros y demás familiares, y al ser en gran medida inconsciente, es difícil modificarlo en el plano consciente; "queda transferida a los maestros y a aquellos otras personas que ejercen la autoridad sobre el sujeto el papel de padre, cuyos mandatos y prohibiciones conservan su eficiencia en el Yo ideal y ejercen ahora en calidad de conciencia la censura moral"⁸. En este punto queremos hacer mención de la importancia que juega la autoridad docente en la codiciencia del aula, pues es a través de éste Colsere y cuando el docente está colocado en el ideal del Yo que el docente puede dirigir la energía instintiva de los alumnos hacia metas provechosas, pudiéndose dar la sublimación.

El Yo y el Superyó son instancias psíquicas que se van formando con el desarrollo evolutivo de la personalidad del sujeto; en cambio el Ello, por su origen instintivo, se encuentra desde el principio en el recién nacido.

Las dos típicas psicoenergías descritas previamente constituyen la configuración del aparato psíquico, y en toda respuesta humana interviene la totalidad de esta configuración, incluso sus estímulos aparentes.

Habiendo mencionado la existencia de las pulsiones o instintos dentro de la configuración del aparato psíquico creemos indispensable caracterizarlos, para lograr una mayor comprensión de la conducta humana. Ferichel considera que el instinto posee tres rasgos fundamentales: 1)finalidad, 2)objeto y 3)fuente.⁹ La finalidad de un instinto es su satisfacción que se logra mediante una descarga. Su objeto es algo del mundo exterior que sirve de instrumento para alcanzar la finalidad y, la fuente es el estado físico-químico en sí, lo cual no describe.

Este mismo autor, basándose en los primeros estudios de Freud, clasifica los instintos en dos grupos: los que se refieren a las necesidades simples y los que se relacionan con las exigencias sexuales. El rasgo común del primer tipo de instintos es la necesidad de satisfacción rápida que permite muy pocas variaciones individuales. El segundo grupo de instintos opera de una manera más amplia y complicada. Poseen una gran plasticidad ya que si no se les gratifica en su forma original, pueden cambiar fácilmente de objeto y de finalidad. Así,

8. FREUD, Sigmund, "El Yo y el Ello", en Op. cit. p.29.

9. Citado por BLUM, Gerold Teorías psicoanalíticas de la personalidad, Edit. Paidós, Buenos Aires, 1979, pp.3-1-33

los instintos sexuales pueden quedar en suspenso, sublimarse y adquirir un objeto o una finalidad socialmente válidos.

Como ya se señaló, originalmente Freud dividió a los instintos en dos: sexuales (motores de la actividad humana), y los de autoconservación o instintos del Yo. En 1914 revisa esta primera clasificación introduciendo a ella el concepto de narcisismo, "estado en el que el Yo conserva en sí la libido"¹⁰, a partir del cual el amor a sí mismo es la única fuerza instintiva previa al amor a los demás. No obstante, es en 1920 cuando Freud elabora su teoría de los instintos de una forma definitiva, clasificándolos en instintos de vida o *Eros*, en el que se agruparían los sexuales y los de autoconservación, y en instintos de muerte o *Thanatos*, referidos a la agresión y la destructividad hacia uno mismo.¹¹

Estos dos pulsiones, *Eros* y *Thanatos*, se encuentran desde el momento de nacer en todo sujeto. *Eros*, la pulsión sexual o instinto de vida abarca todo esfuerzo de síntesis creadora por lo que tiende a la unión y cohesión de los individuos. *Thanatos*, pulsión agresiva o instinto de muerte, por el contrario es la fuerza que apunta a la disgregación, a la ruptura entre los seres humanos y entre las instituciones; implica la impugnación de lo existente para crear algo nuevo.

La pulsión de muerte hace del hombre un ser paradójico. En la vida del ser humano hay algo más allá del principio del placer, se podría decir que el hombre busca el equilibrio y la estabilidad, pero de hecho va más allá ya que no se conforma en mantener un estado de equilibrio y se aventura en todos los aspectos en una continua búsqueda. Por esto, aunque el hombre es producido por un cierto orden, a la vez se opone a éste, lo que implica cierta destructividad.

En este punto es conveniente destacar la forma en que Freud revolucionó el concepto que se tenía de la sexualidad. Para él ésta es búsqueda y obtención de placer, lo que se puede lograr no sólo en los órganos genitales sino en muchos otros, los cuales son preparatorios a los genitales. Cabe señalar que la satisfacción sexual se encuentra por la estimulación de varias zonas erógenas, boca, ano y genitales. De esta manera el tiempo de la sexualidad se amplía caracterizando al niño como un sujeto en búsqueda de placer. Es en la medida en que el sujeto satisface o no dichas pulsiones libidinales como se de-

10. FREUD, Sigmund. "Psicoanálisis aplicado", op. cit. Tomo II, p.1109

11. Ver FREUD, Sigmund. "El Yo y el Ego", art. cit. pp.21-25.

ré lugar al conflicto intrapsíquico que puede llevar a la fijación de una etapa determinada.

Ahora bien, a nosotros como pedagogos nos queda buscar la importancia educativa de los hallazgos que el psicoanálisis hizo sobre la infancia, como son el complejo de Edipo, el narcisismo, la curiosidad sexual y los dos tipos de pulsiones (*Eros* y *Thanatos*). Freud afirmó que mientras más familiarizados se encuentran los maestros de los resultados del psicoanálisis, les sería más fácil valorar la importancia de los instintos que el niño pudiera mostrar, y lograr la sublimación de sus fines primitivos hacia otros más valiosos socialmente.

Freud al hablar de la necesidad de dicha sublimación lo hace para romper con la fuerte tendencia dada a reprimir de una manera violenta los instintos enérgicos de la infancia, ya que considera que "la educación debería guardarse cuidadosamente de coque estas preciosas fuentes de energía y limitarse a impulsar aquellos procesos por medio de los cuales son dirigidas tales energías por buenos caminos."¹² A nosotros los pedagogos y también a los maestros nos toca proponer aquellos caminos por medio de los cuales se pueden dirigir los instintos primitivos hacia actividades socialmente válidas.

Habiendo ya dado un panorama general de lo que son los instintos o pulsiones dentro de esta teoría, reiteraremos la complejidad del aparato psíquico al decir que algunas de estas pulsiones son inaceptables por el sujeto puesto que el Yo encuentra que la realización de tales deseos llevaría consigo sentimientos de vergüenza, culpabilidad o angustia por el hecho de que se opondrían a las normas sociales y culturales vigentes. Freud considera que a través de los sueños se da la oportunidad de expresar los deseos reprimidos, ya que mientras se duerme la conciencia se retaja y la censura se debilita. Así pues, el sueño es el cumplimiento de un deseo reprimido incestuoso que viene desde la infancia.

Por último, con el objetivo de enriber el concepto de transferencia elaborado por Freud, elemento necesario a tomar en cuenta en todo proceso educativo, agregaremos que el tratamiento psicoterapéutico de esta teoría consiste en la interpretación de los sueños a través de la asociación libre, lo que conlleva al paciente a conocer algunas de sus deseos reprimidos. En ocasiones al paciente se le resulta fácil manifestar sus deseos mediante dicho método, tal resistencia puede ser superada por medio de la transferencia,

12. FREUD, S. "Múltiple interés del psicoanálisis", en Op. cit. Tomo II p.900.

"vínculo en el cual un sujeto coloca a otro en el lugar de su propio ideal, asignándole así un poder sobre sí mismo".¹³ La transferencia implica la actualización desplazada de deseos, temores y fantasías, y la elevación del analista a la categoría del ideal del Yo, por lo cual éste adquiere cierto poder que facilita la comunicación del paciente. La importancia de dicho poder adquirido a través de la transferencia lo retomaremos en las inferencias educativas del psicoanálisis.

1.1.2. El poder del orden cultural

Los procesos psíquicos no se encuentran aislados unos de otros, sino que están determinados por la instancia cultural que implica la organización económica, política y social de cada contexto.

Diversas corrientes han abordado el tema de la cultura a través de las oposiciones individuo-medio e innato-adquirido. Desde el psicoanálisis estas oposiciones son falsas ya que los seres humanos somos ante todo sujetos y el individuo se va conformando por el medio. El individuo es siempre sujeto ya que para considerarlo debe tener un nombre, lo cual implica que su materialidad orgánica trasciende. Es así que el niño esperado desde antes de su nacimiento por el grupo humano y especialmente por su familia deberá cumplir una serie de expectativas formuladas previamente a su nacimiento. De la misma manera se encuentra formulado y preexistiendo al nacimiento un sistema de recompensas y sanciones que acompañará el cumplimiento o incumplimiento de dichas expectativas pudiéndose ver, por lo tanto, la gran influencia que tiene ese Otro-representante de la cultura- en el desarrollo de la personalidad del sujeto. Así el nombre supone la preexistencia de otro sujeto ya que es atribuido, y por consiguiente, no somos en un inicio un cuerpo que se convertirá en un ser social; somos resultado de un orden en el que nuestros padres están preinscritos. Al ser el medio humano la cultura y sus reglas, y no la naturaleza lo que trata de dominar al hombre, no puede existir la oposición individuo-medio.

Es a partir de las primeras identificaciones como el niño se va incluyendo en la cultura, tomando el lugar que el Otro le asigna, viéndose que las "sensaciones placenteras están ligadas en un primer momento a la presencia de

13. GERBER, Daniel. "El vínculo maestro-alumno: amor, decepción y violencia", en *Cuadernos de Formación Docente*, N° UNAM, ENEP Acatlán, p.164.

principal de éste es la de evocar¹⁷ por lo que se pretende revivir una opción placentera, substituir lo real con las palabras, y traer la presencia de lo ausente. Esta situación es consecuencia de la existencia del inconsciente lo cual implica "que el sujeto ya no es el centro productor de sentidos, [es el lenguaje como estructura quien lo produce como sujeto y habla a través de él]"¹⁸.

La conciencia viene a ser obierta a partir de la existencia del lenguaje mismo. El grito del niño con el fin de descargar su tensión se introduce en un círculo de demandas. Demandas de doble dirección, ya que una demanda puede ser producida por la de otro. Existe la búsqueda de ser y de sentirse completo, deseos que quedan insatisfechos, siendo el lenguaje lo que abre un hueco en el sujeto.

Accedemos a la existencia a partir de la lengua en donde el Yo se empieza a interrelacionar y a distinguirse del Tú. Solememente existimos en la manera en que nos hacemos oír; esto es preciso no olvidarlo en toda relación entre sujetos y principalmente en el proceso educativo, ya que tanto maestros como alumnos tienen la necesidad de ser escuchados y reconocidos, es decir, de sentirse existentes. El discurso aparece como un vínculo social, por hacerse reconocer unos con otros. El sentido del discurso fundamentalmente depende del auditor ya que el emisor habla para es el receptor quien le da sentido el discurso del emisor. Por lo tanto, es la intersubjetividad del *maestros* es donde se veñara el sentido de una palabra en el lenguaje.

Saussure¹⁹ realizó estudios sobre el lenguaje llegando a considerar que la unidad fundamental de éste es el signo constituido por el vínculo indisoluble entre significado y significante. Al concepto o abstracción denominó significado y a la imagen acústica significante, el elemento determinante en tal vínculo.

Posteriormente, Lacan²⁰ plantea que es el significante el que define y determina al significado, ya que para que exista significado es necesario más

17. GERBER, Daniel, "Los cuatro discursos y la educación" en Cuadernos de formación docente, No.26, Agosto de 1988. (INEP Acción, UBAH), p.148.

18. Idem.

19. VER SAUSSURE, Ferdinand de Curso de Lingüística general, 13a ed. Edit. Losada, S.A. Buenos Aires, 1945 pp.127-145.

20. LACAN, Jacques Escritos, 13a ed. Edit. SXXI México, 1965 pp.205-206.

de un significante, debido a que este último tiene cierta ambigüedad y es equivoco. Por esta, el significante se le considera como algo polisémico siendo el sentido producido en el encadenamiento de los significantes.

Debido a la polisemia del significante, la palabra no es clara y la significación no es exacta al existir una cierta dificultad para traspasar la resistencia entre significado y significante.

En la lengua se da la siguiente paradoja: hay demasiadas palabras y a la vez demasiado pocas; hay pocas porque siempre se experimenta que nos faltan palabras para expresar nuestras experiencias, por eso, no puede decirse todo. También se puede ver la presencia de un desfase entre hablar y querer decir (intenciones del Yo), es donde el hablar trasciende al querer decir. Se quiere decir algo pero por el hecho de hablar se introduce el equivoco.

Muchas veces el maestro cree haber explicado con toda claridad determinado tema, siendo que los alumnos lo han interpretado erróneamente, debido a la paradoja mencionada y a la presencia del inconsciente. Por tal motivo el docente deberá corroborar si sus alumnos han comprendido el mensaje que con sus palabras quiso dar.

Todo lo anterior da pauta al reconocimiento de que toda representación siempre es insuficiente por lo que el sujeto al hablar queda también marcado como incompleto. El hecho de estar incompletos supone que estamos separados y nuestro deseo implica una separación del sujeto con respecto al objeto. Al quedar marcados por un conjunto de significantes perdemos parte de nosotros, que se traduce en la renuncia a un cierto objeto. Cabe mencionar que la cultura es un intento permanente y renovado de llenar lo que no se ha llenado.

Por otra parte se debe tener presente que la identificación, mecanismo inconsciente, es el temer un atributo de otro transformándose. La búsqueda de una identidad en la vida implica también la búsqueda de la autonomía a partir de las identificaciones con los demás. Por esto nunca se llega a ser uno mismo, siempre se es un sujeto afecto del orden cultural.

Ya que en la familia se dispone el sujeto a una cultura cargada de prohibiciones no puede encontrar en esta primera el objeto sexual. Debe entonces haber un intercambio entre familias para preservar la cultura. La separación con el primer núcleo está ligada a la prohibición del incesto, implicando una pérdida en el origen del sujeto y una renuncia. Esta situación provoca que en su búsqueda el sujeto tenga una carencia, la cual tratará de

compensar por medio de las fantasías que "dependen de la ubicación del sujeto en una determinada estructura social".²¹ Estas fantasías, producto de la carencia, dan pie al ámbito creativo, es decir, determinan el "malestar en la cultura".

Debido al sentido de insatisfacción y de descontento del hombre frente a la cultura, se origina tal malestar. Por vivir dentro de un cierto malestar, la cultura existe ya que si los hombres no se percataran de su incompletud y carencia no buscarían nada y, por lo tanto, no se produciría el orden simbólico. Al tener el hombre esta insatisfacción, ve a señar y buscar el goce, que implica la búsqueda de una satisfacción absoluta e inalcanzable. Dicho goce se encuentra en relación directa con la carencia. Paradójicamente el hombre no puede satisfacer sus deseos y carncias en el momento en que su Ego se lo pide, el instinto de conservación del Yo exige el aplazamiento de la satisfacción, lográndose el objetivo de la educación, anteponer el principio de la realidad al principio del placer, conceptos que explicaremos en el apartado dedicado a las inferencias educativas.

Por otra parte, el placer es limitado y regulado; es una satisfacción que a la vez deja insatisfacción, por lo que ninguna situación placentera puede cubrir la carencia o falta reinante en el sujeto. También es relevante destacar que la satisfacción absoluta es limitada, puesto que se semeja mucho a la muerte, en donde nada inquieta ni mueve. En suma, la insatisfacción es por principio la que en el sujeto carencia con la cultura.

Aunque cada sujeto debe someterse al lenguaje existente desde antes de su nacimiento, ateniéndose al orden preexistente, no todos los sujetos somos productores de una forma igual ya que el código utilizado puede ser violado por los hombres. Se trata de un código siempre abierto al equívoco debido en parte a la influencia de los actos fallidos que se dan en el ser humano. Dichos actos implican el olvido de ciertas acontecimientos y de torpezas en la vida cotidiana motivadas por algunos contextos momentáneos; es por esto que el sujeto no se somete totalmente a su medio, que es la cultura. Consecuentemente, el hombre es un ser paradójico, porque si bien es producto de la cultura, también tiende a oponerse a ella. La adaptación completa no existe a causa de que la insatisfacción del hombre no lo permite cabalmente.

21. BRAUNSTEIN, Néstor. "Relaciones...", art. cit. p.74

Fron, pulsiones de vida, se perfila hacia el mantenimiento de la cultura, mientras que *Abreñador*, pulsiones de muerte, se alinea hacia la impugnación de lo que prevalece para llegar a la identificación con lo nuevo.

Ante esto la intención educativa de lograr una adaptación completa por parte de los alumnos es obsoleta, ya que existen elementos inconscientes provenientes de la insatisfacción del hombre, que son imposibles de dominar.

Tomando en cuenta la expuesta hasta el momento, la cultura es el resultado de estas dos pulsiones y, por ende, resultado de una dialéctica entre conservación e impugnación. Esto hace de la cultura un fenómeno permanentemente inestable y en constante transformación.

En síntesis, el poder del orden cultural se manifiesta desde siempre y para siempre en el sujeto, puesto que antes y después de la existencia orgánica física, existe el sujeto en ideas y sueños del Otro. Por esto se dice que el sujeto trasciende al individuo ya que su sujeción al orden simbólico imperante se realiza con anterioridad.

1.1.3. Inferencias educativas

¿Qué relación existe entre cultura y educación? ¿Qué funciones cumple la educación con respecto al aparato psíquico? ¿Cuáles son los problemas que provoca el ejercicio del poder en la situación educativa? ¿Qué efectos produce ocupar el ideal del Yo de otro y cómo se manifiesta en la educación? y, ¿Cuál es la contradicción estructural de todo proceso educativo? Las reflexiones anteriores guiarán el desarrollo del presente apartado dando cuenta de las inferencias educativas del psicoanálisis.

La cultura, como se ha estudiado, es un fenómeno simbólico que incluye ciertos vínculos como el lenguaje. El sujeto por medio de estos símbolos recibe el mundo ya codificado, y en este sentido el ser la educación un instrumento de la transmisión de la cultura, también se encuentra dentro del orden simbólico. Por esta razón y debido a que el hombre es un sujeto antes de nacer y después de haber muerto, la cultura va más allá que cualquier proceso educativo.

La educación que se realiza en el seno de la familia introduce al niño a la sexualidad y es en ese medio donde surge el complejo de Edipo, instancia a

través de la cual se accede a la cultura.

Al hablar de educación seña a la luz un concepto básico, la adopción como "la incorporación de los esquemas de conducta que la estructura social ha creado en el sujeto a lo largo de su proceso formativo; es sujeción"²² El sujeto no se adapta por completo a ese orden simbólico, ni por consiguiente al educativo; tiende a violarlo y alienta una cierta rebeldía contra él. Todo esto hace de la cultura y de la educación fenómenos en constante movimiento y conflicto, en su interior son cuestionados e impugnados para lograr la construcción de algo nuevo. Al no ser el sujeto estrictamente adaptable no se debe considerar esta dificultad como un obstáculo, sino como un punto de partida, analizando, por lo tanto, por qué vienen esas dificultades y cuál es el sistema de pensamiento que está en juego.

En todo proceso educativo intervienen tres dimensiones: una biológica, constituida por la estructura neurológica y física del sujeto, la del aprendizaje como función del Yo, referida al tipo de pensamiento y a la demanda de la satisfacción; y, una social relacionada con toda el sistema del sujeto.

A partir de la segunda dimensión, que va ligada a las funciones del pensamiento, se da cuenta del principal fin de la educación, substituir el principio de placer por el de realidad. Esto se hace por medio de una renuncia realizada a cambio de ciertas promesas de satisfacciones más seguras a futuro. La substitución de un principio por el otro se apoya en el narcisismo del sujeto, amor a sí mismo, ya que él sabe que será amado y recompensado gracias a sus avances y a su renuncia. La promesa de pace a futuro permite la formación del Yo. Cabe subrayar que "el mecanismo fundamental de todo proceso educativo: la identificación con el educador y la internalización de sus exigencias"²³ implica la importancia de la personalidad del maestro y de sus acciones.

Cierta satisfacción narcisista en los educandos se logra cuando se sienten amados y reconocidos, por lo que la recompensa de amor permite la aceptación a la renuncia del placer, dándose así la gran paradoja de la educación; paradoja que alude a la contradicción entre: apearse del narcisismo

22. *Ibidem*, p.71.

23. GERBER, Daniel. prólog. FILLIOT, Catherine. "¿Es posible una pedagogía psicoanalítica?", en Cuadernos de Formación Docente, UNAH ENEP Acatlan pp. 57.

y, por otra parte, en la limitación del mismo. Ante la mencionada línea arriba, podemos ver que siempre está presente el Otro en la vida del sujeto, el cual va conformando la estructura interna de su personalidad infantil ya que, a partir de las primeras identificaciones del niño se va incluyendo en la cultura tomando el lugar que el Otro le asigna. Es así que el ser humano se va vinculando efectivamente con otra persona, se va identificando, para lograr tener lo que se desea.

Así pues, en los inicios de la vida de todo sujeto existen deseos relacionados con los objetos tempranos de amor, los cuales van a ser reprimidos inconscientemente convirtiéndose por tanto, en fantasías inadmisibles. A través de la promesa de goce que proporciona la educación se busca llenar el hueco inherente a todo ser humano, sin embargo, el reconocimiento que se da en la educación también es insuficiente a la demanda de goce debido a que éste siempre pide más. "Lacan demostró que la imposibilidad del goce está enlazada a la condición puesta a los deseos del hombre de tener que pasar por el desfilarero de la palabra que los constituye como tales".²⁴ Así pues, el goce es hecho insalvable puesto que de ser alcanzable equivaldría a terminar con la cultura.

En este sentido el deseo del niño se encuentra doblemente alienado desde el inicio: por el deseo de sus padres y por la existencia del lenguaje el cual será el filtro de los deseos del sujeto, por lo que se puede ver que el deseo va más allá de la demanda.

En la conjunción de las sucesivas identificaciones, renunciadas, y lazos comunes que implica el choque entre un equilibrio narcisista y la influencia social, se conforma el ideal del Yo; elemento necesario a tener en cuenta en toda relación educador-educando para facilitar la transferencia y la sugestibilidad del educando. Por consiguiente, en relación al vínculo social en el proceso educativo, la posición sugestiva del maestro se da gracias a que éste se encuentra en el ideal del Yo del alumno, por lo que "el educador procura contrabalancear el disolvente ligado al renunciamiento pulsional mediante las satisfacciones narcisistas que aporta el ideal del Yo".²⁵

24. Hillot, Catherine. Fredr. Análisis. Edil. Paidós, Barcelona, 1982 p.46

25. *Ibidem.* p.173.

Para lograr la transferencia, estar en el lugar del Ideal del Yo de un sujeto, se debe tomar en cuenta que éste se encuentre relacionado con las demandas de amar y de saber. En consecuencia, para ocupar tal posición el maestro debe procurar responder a la demanda de amar y de saber del educando; dando por hecho la existencia de un deseo generador de todo proceso educativo. Al estar el educador en la situación de transferencia, ejerce un poder sobre los educandos. Es necesario que el educador evite la excesos de su posición y renuncie a una satisfacción narcisista para lograr obtener una satisfacción a largo plazo, se habla de una educación narcisista cuando el alumno regresa al maestro la imagen que el maestro espera. Sin embargo, esto puede llevar a un abuso del poder del maestro al exigir la identificación y una demanda de amar absoluta, lo cual implicaría una violación.

Por lo tanto, es necesario que a partir de cierto poder sugestivo del profesor no se caiga en ninguna de las tendencias extremas que suelen caracterizar la actitud de determinados educadores: exceso de libertad (dejar hacer) y exceso del ejercicio de poder (educación autoritaria); "la misión de una pedagogía fundada en los hechos revelados por el psicoanálisis consistiría, precisamente, en hallar un término medio entre ambos extremos, o sea, indicar para cada edad la combinación óptima entre el consentimiento de las satisfacciones y la prohibición de los impulsos instintivos".²⁶ Ambos extremos son problemáticos y pueden ser igualmente autoritarios, en el primero se quiere ganar a los alumnos por una serie de concesiones con cierta arbitrariedad y en el segundo se aplica la fórmula de «saber es poder», manifestándose por tanto, de una forma patente, la autoridad. Es importante destacar que el primer camino también implicaría el abandono de los alumnos por parte del docente al no mostrar un modelo claro a seguir.

El punto medio entre ambos extremos no es algo que pueda enseñarse con claridad, ya que cada docente en su actividad cambia y cada grupo con el que se relaciona tiene características singulares; es decir, el punto medio no es algo que se pueda catalogar con precisión. Este punto no se encuentra como si se tratara de una técnica. Ni el empleo de las técnicas más avanzadas garantiza el no recaer en uno u otro lado ya que es un sujeto con una historia propia el que las utiliza. Así el punto medio no es un problema técnico sino un problema de análisis del docente sobre sí mismo, su actuación y su relación con los alumnos.

26 FREUD, Anna. Introducción al psicoanálisis para educadores. Edit. Paidós. México, 1985. p.91.

Por lo tanto, la educación no es un asunto de técnica, sino de cierta feista por parte del maestro.

Considerando que la transmisión del saber se realiza a partir de la estructura del lenguaje, con todas sus imperfecciones y su carácter alienado, es conveniente mencionar la importancia del discurso en el proceso educativo. D. Gerber describe basándose en Lacan, cuatro discursos: el del amo, el de la universidad, el de la histórica y el del analista. Siendo el objeto de la educación el de adquirir un saber para lograr algún tipo de dominio, su discurso coincide con el de la universidad, el cual propone modelos identificatorios que constituyen la verdad del discurso. Por esta razón quien domina o más bien siente que domina, es el saber que el maestro cree tener y que cree debe transmitir íntegramente al alumno (el otro) que posee una carencia de saber.

La verdad del discurso, la que está oculta, es en realidad el significante amo* ya que a él sucede toda la burocracia. En este sentido el agente del discurso (el saber) es sólo una apariencia porque "todo lo que sabe se sustenta en la repetición de lo que el amo-otro ha dicho".²⁷ Así ambos-agente y otro-se encuentran limitados por un modelo, el del amo o amos ausentes a los que frecuentemente se hace alusión y por medio de los cuales el maestro, que se dice posee el saber, fundamenta su autoridad.

El producto de este discurso es el síntoma de la imposibilidad de lograr la identificación completa con el amo y de la transmisión del saber, es decir, sin pérdida. El producto es entonces un sujeto escindido y castrado al que se le recuerda a cada momento su insuficiencia.

*El significante amo en el contexto de los cuatro discursos es cualquier significante que represente al sujeto, pero en sí mismo está desprovisto de sentido. Este lo adquiere de acuerdo al tipo de discurso al que se alude. No debe confundirse el significante amo, ya que sólo es representación, con el individuo viviente.

27. GERBER, Daniel. "Los cuatro discursos..." art. cit. p. 159.

La razón de que la transmisión del saber no se pueda llevar a cabo sin pérdida la encontramos en el deseo de dominar al otro por medio del saber, en otras palabras, en la ambición de ser amo por parte del agente o del maestro para mantener su situación de poder. Ante este estado el agente se ve envuelto en una situación paradójica: "debe enseñar al alumno, que no sabe, pero para realizarlo tiene que conservar cierto poder sobre él", lo que produce como efecto hacerle experimentar su falta (S) a esta última".²⁸ Así fracasa el esfuerzo del educador por que el educando alcance un dominio completo.

Sin embargo, el síntoma de que parece no funcionar la universidad marca el volver a buscar, en el plano del saber, nuevos caminos; es decir, el ama-autor cae ante la posibilidad de producir un nuevo saber. Por ello, tal sistema no es del todo negativo puesto que al modificar ciertas estructuras promueve el progreso del saber.

En el contexto del discurso de la universidad, la educación coincide con éste en la tarea de buscar un dominio. No obstante, la educación siempre encuentra un límite en la imposibilidad de dominio absoluto sobre el deseo. El estudiante no llena su carencia por completo con el saber y con la identificación con el amo, se muestra entonces como castrado. Esto, aunado a la necesidad de resguardo que posee, hace que el estudiante rechace inconscientemente una parte de ese saber y se vislumbra el síntoma que se producirá consistentemente. Estos síntomas "resultan de la imposibilidad de alcanzar la sociedad de amos que la educación promueve".²⁹ Escapando de los argumentos de la pedagogía la imposibilidad inaccionada de lograr un saber sin pérdida, ésta trata de eliminar "la pérdida" por medio de una sistematización del saber que diversas perspectivas han propuesto.

Debemos recordar que la pérdida no depende de la capacidad didáctica sino del carácter equívoco de la lengua, la cual es el instrumento de transmisión del saber. A pesar de ello no se trata de lamentarse por la constante producción de síntomas, sino de revelar la potencialidad que ellos representarían: implican cuestionamiento al saber establecido y capacidad y exigencia de producción de un nuevo saber.

28. *Ibíd.* p. 15

29. *Ibíd.* p. 20

Para concluir este inciso creemos conveniente aclarar que al considerar el aparato psíquico y sus instancias en la educación, no estamos supleniendo ni vislumbrando la posibilidad de una pedagogía analítica. Aunque existen semejanzas entre el proceso analítico y el educativo (dominio del principio de realidad sobre el de placer; y poder de sugestión tanto del terapeuta como del maestro) educador y analista se excluyen ya que "como regla general la labor pedagógica está desligada de la relación terapéutica".³⁰

El terapeuta no persigue, a diferencia del educador, ser un modelo a seguir ni de promover ideales por medio de la transferencia e incluso, en el psicoanálisis el paciente debe resolver la dependencia con el terapeuta. La educación no liquida la transferencia ni resuelve por completo la dependencia infantil; de hecho, el educador necesita aprovechar tal dependencia para, a través de su influencia, promover el aprendizaje.

Según Freud el analista no debe dar una dirección a las fuerzas inconscientes liberadas por el análisis logrando, por lo tanto, una abstinencia. Abstinencia o neutralidad a lo que no puede aspirar el educador debido a la existencia del deseo alienado conformado, como ya se ha mencionado, por el deseo del Otro que con su demanda influye en la constitución del deseo del sujeto y por la existencia del lenguaje que es el vehículo por el que pasan sus necesidades y demandas.

Así, la actitud del psicoanalista ante la demanda del paciente debe ser de abstinencia con el objeto de que éste último pueda descubrir por sí solo la complejidad de su deseo. Neill³¹ pretendía lograr una pedagogía analítica absteniéndose a responder la demanda del niño argumentando, con esa actitud, la promoción de la autonomía, a veces confundida con la soledad. Pero detrás de ella, con su silencio existe el deseo del educador de que el niño tome sus propias decisiones.

Por lo tanto, con esa pretensión se puede ver la tendencia por parte del educador de descubrir la clave del deseo a partir de la abstinencia del educador, es decir, se buscaría siempre la demanda implícita ya que del deseo de un sujeto se abstrae la demanda implícita o explícita del Otro. Así pues, es precisa

30. HILLDT, Catherine Op. cit. p.193.

31. NEILL, A.S. *Summerhill* 11a. ed. F.C.E. México, 1983. pp.300.

señalar que el educador dice mucho más de lo que cree decir y el educando es sensible a ello, por esto se puede pensar que hay un peso importante en el inconsciente llegándose a afirmar que los objetivos y propósitos de la educación tienen un cierto límite.

Con el deseo de fundar una pedagogía analítica, el exceso de libertad que traería ésta consigo puede llevar a una libertad obligatoria y a un sentimiento de angustia desmedida por parte del educando si no recibe respuesta. Además la concepción de una ilimitada libertad en el arte desconoce la influencia de lo simbólico, representado por la institución que está presente en el salón de clases.

Por lo anterior se puede ratificar, como ya lo ha señalado C. Hillot³² que una misma persona no puede llevar a cabo las funciones de educador y analista al mismo tiempo ya que de cada una, por la posición que ocupa se busca y espera algo diferente. Recordemos que el éxito de un educador radica principalmente en el impacto que tiene su personalidad sobre el educando y en el que sea un buen modelo a seguir, ante este hecho el pretender que el educador, tenga una posición análoga a la del analista sería tanto como renunciar a estas premisas de su éxito y, por ende, al motor de la educación: el amor.

Ante la imposibilidad de fundar una pedagogía analítica nos cuestionamos cuáles serían las aportaciones del psicoanálisis en la educación. Al respecto Freud plantea, tomando en cuenta la existencia del deseo alienado, una exhortación a la mesura, donde el educador evite los abusos en el ejercicio del poder. Concluyéndose por lo tanto, la importancia de dar la mayor veracidad al sífo y al adolescente que implique cierta modestia y humildad por parte del educador renunciando así a imágenes de omnipotencia y, en segundo lugar, una limitación en las exigencias que parten de un respeto al educando. Una de las aportaciones principales reside en el reconocimiento de la existencia e influencia del inconsciente en ella. La educación sería esencialmente cuestión de tacto y el tacto, según Ferenczi se basa en la intuición de los procesos inconscientes del otro.³³

Sin embargo, el conocimiento de la teoría permite al educador no sólo la búsqueda del punto medio entre liberalismo y autoritarismo, sino el velar y

32. HILLOT, Catherine. Op. cit. p.203.

33. Citada por HILLOT, C. Op. cit. 205.

reconocer la influencia del conflicto y de todos los procesos mencionados en su práctica docente con el objetivo de facilitar el fin de la educación de una manera menos desgarrante, que implique la no mutilación de las potencialidades de los sujetos.

1.2. Psicoanálisis de la adolescencia

Según la teoría ortodoxa del psicoanálisis, el pasaje de la infancia a la adolescencia se encuentra mediado por un período de latencia. En éste no se dan nuevas metas instintivas, lo que lo caracteriza es el incremento del control del Yo y del Superyó sobre ellas, dando la tensión es regulada por actividades parciales de sublimación y formaciones reactivas realizadas por el Yo.³⁴ Así pues, durante la latencia existe una inhibición sexual aunque algunas veces se dan manifestaciones parciales de sexualidad.

Cabe mencionar que para entrar a la adolescencia y poder resolver los conflictos propios de este período sin agravarlos, es necesario haber consolidado el estarío (de latencia), siendo por lo tanto, el Yo capaz de defender su integridad con menos ayuda del mundo externo.

1.2.1. Definiciones

La personalidad de un sujeto no se produce de una manera mecánica, sino que se va elaborando tanto a partir de las presiones internas (pulsiones propiamente dichas) como de las externas, siendo por consiguiente el Yo la instancia más cargada de ideología, y una parte de la estructura psíquica del sujeto ubicado entre el mundo exterior y las pulsiones sexuales reprimidas e inconscientes. Por ello, es difícil encontrar una definición del adolescente como un todo, concebido bajo tres esferas que lo influyen: la psicológica, la biológica y la social, que interrelacionadas conforman su personalidad.

Etimológicamente el término adolescencia proviene del latín *adolescere*, que significa crecer.³⁵ Anna Freud considera a la adolescencia como el período

34. Ver BLUM, Gerald. Op. cit. : 199.

35. Ver Psicología Larousse Ilustrada. Edt. Larousse. Buenos Aires, 1964.

donde el Yo empieza a ceder a los impulsos del Ello debido a la influencia de los cambios fisiológicos propios de la edad, iniciándose un desequilibrio, y por tanto, un reajuste en la estructura psíquica del sujeto.³⁶ Esta concepción nos permite visualizar el predominio hacia la esfera psicológica.

Por otra parte, Levin concibe a la adolescencia como un período donde "el individuo aún no posee clara comprensión ni de su status ni de sus obligaciones sociales, y su conducta refleja esa inseguridad".³⁷ De lo anterior podemos afirmar que Levin, al analizar la adolescencia, expresa una fuerte tendencia hacia la esfera social. Por su parte Lillie define a la adolescencia como "la edad que sucede a la infancia y que comienza con los primeros signos de la pubertad",³⁸ centrándola en el área biológica.

Si bien las anteriores esferas coordinan aspectos biológicos, psicológicos y sociales, le dan más relevancia a la influencia de una de ellas en el paso de la infancia a la adultez.

El psicoanálisis como teoría que abarca el estudio de la personalidad "de cuenta de la incorporación de los sujetos a la instancia ideológica de modo de producción".³⁹ Cabe mencionar que al mismo tiempo que existe la influencia social en la conformación de cada sujeto, se debe tomar en consideración el aspecto biológico, siendo el cuerpo humano viviente un elemento esencial para la estructuración del aparato psíquico.

Un autor que ha estudiado a la adolescencia desde esta enfoque teórico es Mauricio Knobel quien la caracteriza rescatando las tres esferas anteriormente mencionadas. Así pues él la define como:

la etapa de la vida durante la cual el individuo busca establecer su identidad adulta, apagándose en las prime-

36. FREUD, Sigmund. El Yo y los mecanismos de defensa. Edit. Paidós. Buenos Aires, 1971. pp.115-151.

37. Citado por NUSS, Rolf E. Teoría de la Adolescencia. Edit. Paidós México, 1984. p.117.

38. Varios Autores. Enciclopedia de la Sexualidad. Edit. Fundamentos. Madrid, 1975. p.353.

39. BRAUNSTEIN, R. "Relaciones..." art. cit. p.63.

res relaciones subjetales parentales internalizadas y verificando la realidad que el medio social le ofrece, mediante el uso de los elementos biofísicos a su disposición y que a su vez tienden a la estabilidad de la personalidad es un pleno genital, lo que sólo es posible si se hace el duelo por la identidad infantil.⁴⁰

Consideramos que la anterior definición comprende a la adolescencia en su totalidad, como un ser humano completo y por éste lo estimemos como la más apropiada para el presente estudio.

1.2.2. El fenómeno de la adolescencia

La existencia de la adolescencia, al ser el período de transición de la infancia a la adultez, ha sido cuestionada como un fenómeno universal. Por su lado antropólogos culturales, Franz Boas⁴¹ y Margaret Mead⁴² han argumentado que ésta no presenta conflictos (elemento primordial de la adolescencia), afirmando que ha sido solamente una creación de la sociedad occidental. Así pues, se dice que responde a la exigencia de la sociedad industrial para prolongar su situación como adolescente ya que ésta requiere de una preparación cada vez más especializada. Por consiguiente, dicho argumento considera que mientras más compleja sea una sociedad existirá o no este período.

Al igual que los antropólogos, nosotros consideramos que el aspecto sociocultural influye en el desarrollo del sujeto, sin embargo, no le damos un carácter determinista ya que negaríamos que el despertar de la sexualidad, en el nivel de la madurez genital, es un fenómeno básico en el desarrollo de la personalidad.

40. KNOBEL, Mauricio. "El síndrome de la adolescencia normal", en ABERASTURY y KNOBEL. *La Adolescencia Normal*. [Ed. Paidós. Buenos Aires, 1971. p.40.

41. BOAS, Franz. Prefacio a MEAD, Margaret. *Adolescencia y Cultura en Samoa*. 6a. ed. Buenos Aires, 1978.

42. MEAD, Margaret. *Adolescencia y Cultura en Samoa*. Op. cit. [Se han cuestionado la validez de los resultados en las investigaciones de M.Mead. Al respecto se puede consultar: GONZALEZ DE ALBA, Luis. "La ciencia de la calle", en *La Jor-nada*. Secc. Cultural. Lunes 8 febrero 1989. p.18. México, D.F. Año 5. N°1579.]

Este cambio se encuentra estrechamente relacionado con adaptaciones de tipo psicológico que alteran la conducta del adolescente.

Por lo anterior estamos de acuerdo con Mauricio Knebel cuando plantea que "el problema de la adolescencia debe ser tamado como un proceso universal de cambio, de desprendimiento, pero que se definirá con connotaciones externas peculiares de cada cultura que lo favorecerán o dificultarán, según las circunstancias".⁴³ Por lo tanto, si bien la cultura de un medio influye en la manera en que se pronuncia la adolescencia, ésta existe como un puente de la niñez a la adultez, considerado crítico y sus manifestaciones dependerán en gran medida de la cultura donde el adolescente se encuentre, compartiendo principios psicobiológicos fundamentales. De esta manera la cultura de los diferentes sectores mexicanos tienen las manifestaciones del período adolescente.

En México la investigación ha dejado al estudio del adolescente rezagado, viéndonos así en la necesidad de importar estudios elaborados en diferentes países, Estados Unidos, Argentina y Alemania entre otros, los cuales nos han ayudado a comprender la problemática del adolescente en nuestro país.

Debe mencionarse que la adolescencia no se da de manera homogénea en todo el país, ya que en las zonas rurales y suburbanas el adolescente se ve en la necesidad de incorporarse rápidamente a la vida adulta y a las responsabilidades de ésta. Así pues, se acorta dicho período crítico. Podemos decir que este período se prolonga en los sectores urbanos de clase media y alta del país ya que éstos tienen la infraestructura necesaria para sostener la «minoría».⁴⁴

Concluimos afirmando que la adolescencia es un período universal del desarrollo psicobiológico del sujeto revestido por un carácter socioeconómico cultural, el cual da pauta a las conductas, actitudes y temperamentalidad que reconoce el orden simbólico de cada contexto como válidas para este período.

43. KNEBEL, Mauricio art. cit. p.39

44. Ver MAIÉR, "La teoría psicoanalítica de Erik H. Erikson, en Tres Teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears, pp.19-87. Ed. Amarrortu, Buenos Aires, 1971.

1.2.3. Búsqueda de la identidad

Considerando que entendemos por esquema corporal "la representación mental que el sujeto tiene de su propio cuerpo como consecuencia de sus experiencias en continua evaluación",⁴⁵ diremos que de acuerdo con los cambios que el cuerpo del adolescente va manifestando, existen procesos de duelo que vive éste con respecto a su cuerpo. Siente que ha perdido su cuerpo infantil, y con ello se le obliga a cambiar tal representación mental. No se crea conciencia, y a partir de este desconectamiento surge la búsqueda de sí mismo y de su identidad. Por consiguiente, este periodo configura una "entidad semipatológica" que es necesaria para el adolescente para poder lograr el objetivo de dicha fase: establecer su identidad.

La identidad es un todo psicoemocional que da pauta a las características dominantes de cada sujeto. Ésta se constituye a través de sucesivas identificaciones. Así la identidad del sujeto tiene como base la identidad del Otro, es decir, la que representa el orden simbólico vigente.

Según Aberastury⁴⁶ para que un adolescente pueda establecer su identidad debe realizar fundamentalmente tres duelos: a) duelo por el cuerpo infantil perdido, que constituye la base biológica de la adolescencia; b) duelo por el rol y la identidad infantiles; y c) duelo por los padres de la infancia. En estos dos últimos duelos el adolescente debe desprenderse de su mundo infantil donde vivió de forma cómoda con una relación de dependencia hacia el mundo de los adultos, y enfrentarse a éste sin estar del todo preparado. Paradójicamente, el deseo de encontrarse a sí mismo y de ser independiente, se ejerce en una relación dependiente hacia el adulto.

Al señalar que la adolescencia es una entidad semipatológica nos referimos a las características que ésta adquiere debido a la inestabilidad que implica el rescomoda de su esquema corporal. La estabilidad de la personalidad del adolescente no se logra sin pasar por una serie de actitudes patológicas, pero que deben ser consideradas como normales dentro de la evolución de este etapa de la vida. A lo anterior Aberastury y Knobell lo denominan el "síndrome de la adolescencia normal".⁴⁷ Así pues, no se debe olvidar que el adolescente

45. ABERASTURY y KNOBEL. Adolescencia Normal. Op. cit. p.49

46. Ver ABERASTURY y KNOBEL. Op. cit.

47. Ver *Ibidem*. p.44

se encuentre en una etapa de crisis en la cual pretende lograr su autoafirmación a partir de las identificaciones con otros y que la presencia de un equilibrio estable en este proceso sería estimado anormal.

A partir de la idea de identidad mencionada líneas arriba, es conveniente rescatar la identidad sexual como parte fundamental de este todo psicosocio-cultural, ya que como plantea Erikson la identidad ya sea responde a la "experiencia acumulada de la capacidad del Yo para integrar todas las identificaciones con las vicisitudes de la libido, con las aptitudes desarrolladas a partir de lo congénito y con las oportunidades ofrecidas en las roles sociales".⁴⁸

Debido a que en nuestra cultura predomina la existencia de papeles sexuales estereotipados,⁴⁹ una diferenciada socialización de acuerdo al sexo asignado, un incremento en el impulso sexual en el inicio de la adolescencia, y un recomado adaptativo de los funciones del Yo, puede considerarse a la sexualidad como un elemento esencial de toda la problemática adolescente. Siendo el ideal del Yo todo el encuadre moral, social y cultural que ha introjectado el sujeto, suplantando al narcisismo infantil, será el que dará los lineamientos para el establecimiento de la identidad sexual.

Cabe aclarar que en esta búsqueda por obtener la identidad, el adolescente puede adquirir identidades transitorias ya que ella representa un proceso inestable debido a la carencia de una personalidad propia y éstas se manifiestan de acuerdo a las circunstancias. Esto es el origen de los contrastantes cambios de conducta que presentan los adolescentes. Es tanto el deseo del adolescente de saber quién es, que en ocasiones suele identificarse con figuras negativas debido a que éstos son reales, y al ser introjectados le dan la sensación de ser alguien, aunque sea una persona indeseable.

Finalmente, en la medida en que el adolescente realice los procesos de duelo por el rol y la identidad infantil y duelo por los padres de la infancia, podrá encaminarse a una nueva personalidad. Todo esto se hará de una manera más sana cuando en la infancia las figuras parentales han enriquecido al Yo,

48. ERIKSON, Erik. Infancia y Sociedad. Se. ed. Edil. Horme, S.A. Buenos Aires, 1974, p.235

*Al respecto se pueden consultar los obras de BEJAR MAYARRO, Reil. El mexicano: aspectos culturales y psicosociales. UNAM, México, 1979; RAMIREZ, Gerliago. El mexicano: psicología de sus motivaciones. Edit. Grijalbo. México, 1972; y PAZ, Octavio. El laberinto de la Soledad. F.C.E. México, 1976.

permiendo el desarrollo psicótico de sus diferentes áreas. Se enfrenta al adolescente a decisiones y entre ellas al temido de la sexualidad o la satisfacción genital, que llega a caracterizar al adolescente en la búsqueda de su identidad.

1.2.4. Etapas de la adolescencia

Como mencionamos anteriormente, la falta de estudios sobre la adolescencia mexicana nos ha llevado en la necesidad de basarnos en investigaciones extranjeras aplicables al análisis de la realidad del adolescente en nuestra sociedad. Estas investigaciones nos ayudan a comprender algunas características del adolescente mexicano debido a que han sido hechas a partir de los jóvenes de algunos países industrializados, en los que también se da una moratoria psicosocial; sin embargo, no deben aceptarse mecánicamente, ya que esto daría pauta al desconocimiento de la influencia de nuestra cultura en la conformación de la personalidad de cada sujeto, y de la heterogeneidad existente entre los mismos adolescentes de nuestro país.

De acuerdo con la clasificación de las etapas del adolescente que hace Patricia Diguín⁴⁹ e incorporando la caracterización del adolescente según diversos autores como Peter Blou,⁵⁰ Aberastury, Knobel,⁵¹ Valensi,⁵² y Erikson⁵³ entre otros, desarrollaremos el presente inciso.

Tal clasificación distingue las siguientes etapas: a) aislamiento; b) orientación incierta de la sexualidad; c) orientación estable de la sexualidad y d) consolidación. Cabe mencionar que cada etapa implica el predominio de algunas actitudes, conductas y emociones que la caracterizan, pero que no son exclusivas de cada una pues la adolescencia es parte de un proceso evolutivo.

49. Ver GLOUIN, Patricia. "Desarrollo de la sexualidad en la adolescencia", en Revista de la educación de la sexualidad humana, Tomo III. CONAPO, México, pp.117-155.

50. BLOU, Peter. Psiconálisis de la Adolescencia. 3a ed. Edit. Joaquín Méndez. México, 1966.

51. Ver ABERASTURY y KNOBEL. Op. cit.

52. LEVY, Valensi. El psicoanálisis, perspectivas y riesgos. Edit. Nueva. Madrid, 1974.

53. ERIKSON, Erik. Op. cit.

por lo cual existe una continuidad dentro de éste.

el Aislamiento.

Al inicio de la adolescencia se dan una serie de intentos adaptativos ocasionados por los cambios hormonales relacionados con las manifestaciones sexuales. En las niñas aparece la menarquia y en los niños las primeras ejaculaciones, como caracteres sexuales primarios. También surgen los caracteres secundarios: en los niños ensanchamiento de cejas y crecimiento de senos, en las niñas vello facial y rebastecimiento de tórax, en ambos caso el vello púbico y el axilar.

Estos cambios fisiológicos, unidos con el resurgimiento de los impulsos del Ego, dan lugar al desequilibrio y cuestionamiento a las normas morales internalizadas por el Superyó. El Ego intensifica las tendencias agresivas mientras que el Superyó se vale de los métodos de defensa del Yo para invertir los impulsos libidinales, ocasionando ansiedad, temor y síndromes neuróticos.⁵⁴

La tentativa de recobrar el equilibrio interno y de lograr su individuación lleva al adolescente a una continua búsqueda por su identidad en la que debe pasar por fases de «autoconciencia» y de «existencia fragmentada».⁵⁵ La individuación buscada en esta etapa del desarrollo de un sujeto se encuentra acompañada de sentimientos de aislamiento, soledad y confusión. Este retraimiento de su familia y del mundo exterior surge por la necesidad que tiene el adolescente de explicarse todos aquellas modificaciones que está experimentando.

Como mencionamos con anterioridad, la identidad sexual del adolescente se encuentra enmarcada por el ideal del Yo, sustituido del narcisismo infantil e influenciado por el prén simbólica, en donde el complejo de Edipo renace en el proceso de la adquisición. Los adolescentes resuelven este complejo por caminos diferentes dependiendo de su sexo.

En el primer Edipo la niña debe abandonar a su madre como centro de su amor, para sustituirla por el padre, mientras que para el niño la madre continuará siendo él. La niña reprime sus pulsiones sexuales pregenitales en su

54. Ver MUSS, R. Op. cit., pp.37-42.

55. Ver BLOS, Peter. Op. cit.

relación madre-hijo y al llegar a la adolescencia se defiende de una dependencia infantil con ella. El varón debe superar la tentativa de identificarse con su madre en un plano sexual, operándose así idealizaciones del padre, con la finalidad de lograr su identidad masculina.

Surge en él un rechazo generalizado hacia las mujeres e incluso las agrada, ofende y se burla de ellas. "En realidad, con esa actitud buscan negar la angustia que les provoca la mujer, refugiándose en la compañía de personas del mismo sexo"⁵⁶

A diferencia del varón, la adolescencia puede mostrarse seductora y agresiva en la conquista para afirmar su femineidad. Esta orientación heterosexual hacia el varón se encuentra facilitada por la cultura en la que no se devalúa lo masculino y, por tanto, no necesitan atacarlo ni rechazarlo; es decir, no existe la necesidad de negar al sexo contrario como lo hace el varón.

Hemos aludido a los cambios biológicos y hormonales propios de la pubertad, así como las modificaciones psicológicas tendientes a una adaptación, ahora es conveniente mencionar que en dicho proceso ocurre de una forma simultánea el desarrollo intelectual, dándose por tanto, el comienzo del pensamiento formal. Así pues, en el inicio de la adolescencia se establece una red de operaciones que serán la culminación de la evolución intelectual, permitiéndole criticar su entorno y al mundo adulto y que a su vez darán lugar a debates apasionados e interminables discusiones; todo ello refleja también de la necesidad que el adolescente tiene de verbalizar.⁵⁷

Por último, cabe señalar que para el joven todas estas manifestaciones de su pensamiento son de gran importancia para lograr una útil exploración y descubrimiento de su interioridad.

b) Orientación incierta de la sexualidad:

La continua búsqueda de su identidad y autoafirmación no se limita tan sólo a su oposición e identificación con el adulto, ni con la soledad melancólica o feliz, ya que poco a poco estará de ese primer aislamiento después de haber logrado un cierto dominio de su conducta tras el desequilibrio

56. DUBOIS, Patricia, *art. cit.* p.30

⁵⁷ Ver PIAGET, Jean. Sexo. Estudios de psicología. Edn. Seix Barral, S.A. Barcelona, 1964 pp.73-107.

que los cambios puberales hicieran en su personalidad infantil. Así pues, el adolescente sale de la etapa de aislamiento preponderante para incorporarse al grupo de amigos del mismo sexo con los que se siente seguro e identificado pero a la vez trata de destacar y distinguirse entre ellas.

En esta segunda etapa el cuestionamiento principal versa alrededor de su identidad sexual, generalmente a través de su amigo preferido, con el cual compartirá sus experiencias, proyectos, ambiciones y secretos, lo que dará pauta a que se vaya conociendo y valorando. Es por ello que en amigos del mismo sexo busca enriquecer su personalidad y lograr diferenciar después su propia identidad.

El varón elige al amigo por las características que éste tiene y que él también quisiera tener. Por ello, el inicio de la relación, el amigo representa el ideal del Yo, sustituto del narcisismo infantil, y meta que dirige la conducta. Es necesaria la identificación mutua para que no surja una homosexualidad, la cual no se consideraría definitiva en este momento.

En la niña la elección de la amiga es por similitudes o por diferencias radicales entre los padres. La amiga es amada pasivamente y de ella se espera atención. Los sentimientos eróticos se canalizan por pláticas, confidencias, etc. "Este tipo de relación es un paso intermedio entre la bisexualidad y la adopción de la femineidad".⁵⁷

No se debe dejar de lado que una inconformidad con la personalidad adquirida puede llevar al adolescente a una identificación proyectiva, es decir, atribuirle al otro todas aquellas características que el sujeto desearía poseer conformando por esto su ideal del Yo en ese otro. Esta identificación proyectiva puede ser movilizada por la envidia, tanto de atributos masculinos como de femeninos y, de esta manera perturbarse la identidad sexual del sujeto, lo cual desequilibraría temporalmente su conducta.⁵⁸

El rompimiento con el amigo de forma repentina puede ser por varias razones: sentimientos eróticos no aceptados entre ellos y fortalecimiento del propio ideal del Yo que ya funciona independientemente de la persona que lo representaba en el mundo externo.

57. *Ibidem*, p.135.

58. Ver ABERASTURY y KNOBEL. *Op. cit.*, p.52.

En resumen, lo que caracteriza a este segundo etapa es el rompimiento de los lazos emocionales infantiles del adolescente con su familia a través de identificaciones con personas ajenas al seno familiar, las que posteriormente contribuirán al establecimiento de relaciones de tipo adulto.

c) Apertura a la heterosexualidad

Después de haber encontrado el apoyo y la seguridad de un amigo de su mismo sexo, el adolescente inicia la búsqueda de una amistad diferente, por lo que el grupo de amigos llega pronto a ser mixto. Se manifiestan más abiertamente las relaciones heterosexuales y se prosigue la exploración de él mismo y de los demás mediante las actividades comunes.

Al haber dejado atrás el papel y la identidad infantiles, y la bisexualidad, el adolescente podrá adquirir una identidad sexual estable siendo capaz de hacer elecciones heterosexuales; sin embargo, las primeras se caracterizan por no tener un compromiso demasiado fuerte ya que al haberse devuelto la imagen de sus padres necesita reemplazar el amor que los tenía hacia otro objeto. En este caso es él mismo el depositario y surge el narcisismo, que actúa como protección al sentimiento de abandono generado por la necesidad de romper los vínculos afectivos infantiles con sus padres. Tal narcisismo se manifiesta en las primeras elecciones amorosas heterosexuales, revistiéndolas de una dificultad para compartir e interactuar.

Se revive en esta etapa la rivalidad con el padre del mismo sexo. Este proceso nunca encuentra su solución ideal ya que "lograr sustituir el objeto perdido por un nuevo objeto amoroso es una tarea que requiere tiempo y repetición"⁵⁹ esto es el origen del característico «enamoremiento» del adolescente.

Como ya anteriormente mencionamos, el adolescente en esta etapa comienza a interesarse en formar parte de un grupo de pares mixto, en el cual se siente más seguro y encuentra identificaciones mutuas. Esto sucede de tal forma e intensidad que pertenece más al grupo que a su familia, por lo que es difícil desprenderlo de éste.

59. OLGUIN, Patricia. *op. cit.* p.139.

El grupo le permite adoptar una identidad diferente que la del medio familiar y a veces las actuaciones en su grupo representan la oposición a los figuras parentales. El adolescente presenta conductas de desafecto, de crueldad con el Objeto, de indiferencia y falta de responsabilidad que son típicas del psicó-pata pero que en esta etapa son considerados normales. El grupo facilita este tipo de conductas reforzando en el adolescente los aspectos cambiantes de su Yo.

Para ser aceptado como miembro del grupo, el adolescente debe ser igual en su conducta manifiesta que los demás, constituyendo el grupo "la transición necesaria en el mundo externo para lograr la individuación adulta",⁶⁰ objetivo esencial de la adolescencia.

Por lo tanto, es el grupo el adolescente fortalece su Yo al adquirir seguridad al pertenecer a un conjunto de iguales; logra un status que no encuentra en la sociedad; tiene una figura de identidad en el líder y fortalece sus sentimientos de solidaridad y lealtad. Para que un sujeto pueda asumir su identidad adulta debe primero pasar por esta experiencia grupal y por procesos de identificación con las figuras parentales.

Al finalizar esta etapa el adolescente puede expresar el modo de vida que desea. Esto implica entonces que se resuelve el conflicto de identidad.

60. Consolidación:

Peter Blos considera que el final de la adolescencia consiste en actividades integrativas y adaptativas más que en defensivas, en donde el carácter adquiere su aspecto final; es decir, presenta modificaciones de tipo psicológico más que biológicas.

Durante esta etapa el adolescente se marca metas y puede comprometerse con ellas de una forma real. Se superan la mayor parte de los conflictos adolescentes y la identidad sexual es definitiva.

"El interjuego y distancia entre el mundo interno y realidad exterior determinarán la duración y calidad de su crisis emocional",⁶¹ con lo que,

60. ABERASTURY y KNOBEL. Op. cit. p 60.

61. ABERASTURY, Arminde. "El mundo del adolescente", en ABERASTURY et al. Adolescencia. 3a.ed. Ediciones Karghemes. Buenos Aires, 1976. p.338.

retomando la idea sobre la universalidad del fenómeno adolescente, se puede reiterar la afirmación sobre la fuerte influencia que tiene el medio circundante en la formación y conformación de cada sujeto, el cual facilitará o no el acceso al mundo adulto. En el orbito del adolescente el mundo social adulto con sus modificaciones internas y planes, se expresará conformada su personalidad.

Al saberse cómo es y la forma en que lo percibe el mundo, así como sus preferencias vocacionales, recreativas y temáticas, le permitirá hacer una elección de pareja más madura pues se tiene una idea clara del tipo de persona con la que se quiere compartir. Para entrar al mundo del adulto sin tanto desgarramiento es necesario que el adolescente haya logrado cierta estabilidad en su mundo interno, por lo que es conveniente que se den todos los medios para facilitar que cada sujeto encuentre el apoyo y la confianza necesarios para solucionar de una forma menos caótica los problemas que enfrenta.

Se debe dar por lo tanto, la justa valoración de los deseos y necesidades del adolescente basada en un diálogo estrecho y sincero sin olvidar que para comprender es indispensable tratar de recordar lo que una vez se fue y se sintió.

Rescatando las tres esferas que influyen en el desarrollo de la personalidad del sujeto, al finalizar la adolescencia el sujeto se encuentra psicológicamente con la capacidad de entablar relaciones más sólidas y maduras; biológicamente, su cuerpo casi no experimentará cambios; y, socialmente, podrá canalizar su energía hacia la vida productiva.⁶²

Una vez que el adolescente ha logrado una madurez biológica, intelectual y afectiva, que pueda sentir agradecimiento y hacer críticas a distancia de sus padres, se puede decir que éste puede entrar ya al mundo del adulto con su propia ideología.

1.3.5. Mecanismos de defensa

Debido a que todo adolescente es una persona en crisis, es decir, que vive una desestructuración y estructuración de su personalidad, en este periodo de la vida se realizan de una forma característica las funciones del Yo referidas a

62. Ver OLBURN, Parlicit, p.143.

las defensas. Son mecanismos de defensa del Yo y operan cuando éste anticipa conflictos o problemas que pueden ser reales e imaginarios y son identificadas mediante la percepción de señales de alarma. Por esta razón la finalidad de un mecanismo de defensa es luchar contra la angustia pero que ésta se irradie al fe, permitiéndole funcionar libremente.

Han sido diversos autores los que han analizado los defensas que el Yo utiliza en este periodo de la vida. Anna Freud⁶³ destaca el escotismo, que a través de prohibiciones a la expresión del impulso sexual mantiene al Ego dentro de ciertos límites; y la intelectualización la cual se caracteriza por el aumento de intereses intelectuales y por la abstracción como mecanismo de defensa contra la libido.

Tanto escotismo como intelectualización funcionan como mecanismos del yo que lo defienden del miedo que experimenta a la intimidad sexual, mecanismos principalmente utilizados por la adolescente mexicana a la que se le ha infundido valores de castidad.

Por su parte, Otto Rank⁶⁴ destaca dos mecanismos de defensa que contribuyen a conservar la independencia ya que considera que el miedo a la domesticación hace que el adolescente evite tener vínculos fuertes. Uno de ellos es la prohibición, con la cual el adolescente evade el compromiso por la inseguridad que siente ante la relación formal. El otro es el escotismo que como menciona Anna Freud, con éste el sujeto se aleja del compromiso con otra persona.

Ellos denominan uniformismo al mecanismo de defensa donde el adolescente es igual en su conducta manifiesta, a los demás. Es un mecanismo de grupo que protege al individuo de la ansiedad⁶⁵ al desviarlo en la ejecución competitivo y uniforme. El pensamiento de este grupo de castillos funciona básicamente sobre normas, latentes o no, que tienden a excluir al que no se acata a ellas. Esto se pueda ver claramente en el caso de grupos adolescentes varones mexicanos donde pertenecer a ellos realizan incluso actividades ajenas a sus preferencias personales, aunque en ocasiones se expresen y descarjen todas sus frustraciones por medio de esos actos. A través de esta actitud buscan

63. Ver FREUD, Anna El Yo y los mecanismos de defensa. Op. cit.

64. Citado por HUSS, R. Teoría de la Adolescencia. Op. cit.

65. DUBIN, P. art. cit. p.141.

identificarse sin cuestionar las normas que a su vez son reflejo de la historia del mexicano.

Por otra parte, ABERASTURY y Knebel expresan que existe una necesidad por parte del adolescente de intelectualizar y fantasear como las formas típicas de su pensamiento, consideradas mecanismos de defensa. El fantasear, puente entre el narcisismo y la heterosexualidad, permite al adolescente compensar las pérdidas que no ha podido evitar; es decir, a través de la fantasía se ayuda a que las duals propias de este etapa se elaboren.

La intelectualización también ayuda en tal proceso, pero contribuye al cuestionamiento a principios éticos y filosóficos lo cual puede implicar la definición de un estilo de vida. Es incluso, a partir de este mecanismo, que se da paso a la creatividad y el adolescente escribe versos o novelas tratando de cristalizar proyectos que aluden a algún tipo de cambio, científico o social.

En consecuencia, el adolescente, con la finalidad de salvaguardar su persona, inicia la elaboración de una serie de reformas técnicas relacionadas con el exterior, las cuales le aseguren la satisfacción de sus necesidades en la nueva situación en la que se encuentra, "y que al mismo tiempo le sirven de defensa contra los cambios incontrolables internos de su cuerpo".⁶⁶ Así pues, el adolescente iniciando un pensamiento con estructuras formales, como Piaget⁶⁷ lo denomina, pretende dar salida a los problemas que afronta, entablando una fuerte crítica hacia los adultos, padres y maestros.

Bohoslavsky⁶⁸ hace referencia a los siguientes mecanismos de defensa o protectores como él los denomina: disociación, en el que el adolescente desconecta dos o más procesos mentales que coexisten; identificación proyectiva, proceso por el cual el adolescente se imagina a sí mismo dentro de algún objeto externo a él; proyección, por medio de la cual el adolescente realiza una transferencia de un proceso enmascarado interior o de una idea a un objeto; negación, mediante la cual el adolescente niega alguna experiencia dolorosa o algún aspecto o impulso del sí mismo; y aislamiento, relacionado

66. ABERASTURY, Arminde. "El mundo del..."art. cit. p.339.

67. Ver PIAGET, Jean. Op. cit.

68. Ver Bohoslavsky, Rodolfo. "El marco de referencia. Apuntes para la elaboración de un modelo de los problemas vocacionales", en BOHDYGLAVSKY, R. Orientación Vocacional. La estrategia clínica, Edit. Nueva Visión, Buenos Aires, 1984, pp 33-88.

con la primera etapa de la adolescencia, donde el sujeto se sumerge a su mundo interior separándose de todo lo demás.⁶⁹

Retomando a Anna Freud cuando plantea que "es posible predecir las reacciones adolescentes cuando se está en presencia de ciertas cuadros típicos específicos, pero no para todas las variaciones individuales de la estructura de la personalidad infantil",⁷⁰ consideraremos que en el caso de la adolescencia mexicana se pueden inferir los mecanismos de defensa que su Yo utiliza con mayor frecuencia.

El desarrollo del adolescente mexicano se encuentra inmerso en un orden cultural, producto de su historia, y que posee ciertos rasgos que han ido desarrollando su personalidad. Díaz Guerrero⁷¹ plantea que el mexicano tiene un fuerte sentimiento de inferioridad y que en su cultura en general se valora más a la familia que al individuo.

La organización familiar mexicana está constituida por un triángulo cuyos vértices están representados por el padre, la madre y los hijos. El papel de la mujer está ligada principalmente hacia su función procreativa, con la cual pretende subsanar todas las carencias y frustraciones que vive. Por otra parte, el padre se encuentra desvinculado casi por completo de las responsabilidades efectivas del crecimiento y crianza de los hijos.

Esta situación ha llevado a autores como Santiago Ramírez a afirmar que "el problema básico de la estructura familiar en México es: el exceso de madre, la ausencia de padre y la abundancia de hermanas",⁷² circunstancia que conceptualiza en gran medida al adolescente mexicano.

Tomando en cuenta la existencia de tal hecho es útil identificar la idea de A. Freud quien expresó que "una fuerte fijación en la madre durante la etapa edípica sino también durante la preedípica hace que la adolescencia sea

69. Ver BOUTET W. Friedrich. Diccionario del psicoanálisis clásico. Edit. Labor. Barcelona, 1974.

70. FREUD, Anna. Psicoanálisis del niño y del adolescente. Edit. Paidós. Barcelona, 1965. p.176.

71. Ver DÍAZ GUERRERO. Psicología del mexicano. 4ªed. Edit. Trillas. México, 1992.

72. RAMÍREZ, Santiago. Op. cit. p.138

especialmente dificultosa⁷³, lo que letró al adolescente mexicano de obstáculos en la búsqueda de su identidad.

Habiendo identificado el problema básico del adolescente en nuestra cultura en cuanto a su inserción en la estructura familiar, consideramos que pese a que su Yo utiliza diversos mecanismos de defensa, echa mano de aquéllos que lo protegen de los enigmas. Por el momento podemos afirmar que el egotismo es un mecanismo de defensa frecuentemente utilizado por el adolescente debido a la doble moral sexual que se le ha inculcado; sin embargo, es necesaria una investigación más profunda sobre la inferencia y reconstrucción de los mecanismos de defensa que se ponen en juego en este periodo.

1.2.6. Relación adulto-adolescente.

Un enfoque completo del estado de la adolescencia es aquél que no solamente explique este periodo de la vida centrándose en el adolescente sino que se complemente considerando los efectos de esta etapa en los adultos que lo rodean. Por ello diremos que los padres del adolescente también padecen en este mismo periodo puesto que puede dificultárseles la aceptación del crecimiento de sus hijos, su propio envejecimiento y la personalidad que surge en las primeras.

Ante este estado de cosas ambas partes realizan el duelo por el cuerpo del pequeño, su identidad infantil y su relación de dependencia. Los padres perciben en poco grado el dolor que para el adolescente representa desidealizar las figuras parentales, tomando entonces una actitud de resentimiento y de refuerzo de la autoridad ante la crítica de sus hijos. La necesidad que tiene el adolescente de romper los vínculos emocionales de la infancia y el desarrollo de su pensamiento hacia las operaciones formales, provoca que éste pueda cuestionar con comentarios las inconsistencias y las incongruencias de sus padres. Al mismo tiempo cuestiona los problemas trascendentales de la vida y busca darles una solución teórica para poder resolver su incapacidad de acción, es decir, se incrementa la intelectualización. De tal forma, la organización familiar sufre un grave desajuste y el adolescente reacciona ante la autoridad

73. FROUD, Anne. Psicoanálisis del niño. Op. cit. p. 175.

familiar le que hasta hace poco regulaba su conducta. El mundo del adulto "al sentirse atacado, enjuiciado, molestado y amenazado [...] suele reaccionar con una total incompreensión, con rechazo y con un reforzamiento de su autoridad".⁷⁴

En consecuencia, son tanto adolescentes como adultos los que hacen que la relación sea conflictiva. Por parte del adolescente los cambios a nivel biológico (especialmente como lo irón controla), el pensamiento formal, los cambios psicológicos tendientes a una adaptación y, la falta de un papel en la sociedad a causa de la moratoria e incluso los problemas de índole socioeconómica, confluyen en tal conflicto. La mayoría de los padres mexicanos, al percibir al hijo como una prolongación de ellos mismos, se sienten ofendidos cuando su hijo no acepta la conducta que más le agrada; inconscientemente buscan que el joven responda al ideal que ellos le marcan. Además, como hemos señalado, los padres van pasando por una etapa en la que al ver a sus hijos crecer sienten que van envejeciendo, físicamente quizá ya no sean los de antes y su ansiedad ante esta situación les conduce a veces a actuar inconsistente e incongruentemente. Por otro lado, existe una disociación por parte del adulto de lo que fue su vida adolescente y los sentimientos que la acompañaban, es decir, el adulto reprime gran parte de los sentimientos de su propia problemática adolescente pero no así algunos de sus episodios, como vía de un buen funcionamiento de su personalidad. Así el adulto no tiene una gran capacidad para comprender al joven, pues su experiencia de esta etapa no está consciente.

Muchos adultos consideran a las actitudes de los adolescentes deplorables ya que muestran, desde su enfoque, un rompimiento con la establecida perdiendo cualidades valiosas de estabilidad del carácter y de la adaptación social. Perciben ser que los adolescentes están en contra de los valores que sus padres les han inculcado por el solo gusto de estarlo, pero lo que es realidad buscan son alternativas que les ayuden a compensar la pérdida de la identidad y que pudieran mostrarse como adecuadas y en concordancia con lo que están viviendo. Por tal motivo es indispensable que a los adultos se les oriente sobre la importancia de un tipo de conducta más efectiva hacia los adolescentes con la que se les brinde el apoyo «necesario» no más, para que por sí mismos logren encontrar su propia identidad de una forma menos desgastante. No se debe dejar de lado, como afirma A. Freud, que cuando jóvenes de 15 a 16 años no muestran evidencias exteriores de crisis interna no reflejan la normalidad, sino un retraso del desarrollo normal, el cual debe ser tenido en cuenta.

74. ABERASTURY y KNOBEL. Op. cit. p.26

Líneas anteriores mencionamos que el adulto reacciona incomprensiblemente pero también diremos que el adolescente se expresa desconfiadamente con sus padres con la idea de no ser comprendido. Esto lo lleva en ciertos momentos a rechazar la realidad y solucionar de una forma transitoria esta crisis buscando refugio en la fantasía.

En este periodo de susceptibilidad y transición, cuando a los adolescentes se les ignora, sin entenderlos, al estar en una identidad transitoria ocasionar en su desarrollo fuertes perturbaciones y la inclinación a no exteriorizar lo consciente que está sucediendo en su mundo interior. Así pues, existe un incremento de la omnipotencia narcisista y de la sensación de preeminencia de lo externo. Una vez más se puede ver cómo la actitud del mundo externo es decisiva para facilitar u obstaculizar el crecimiento de todo adolescente.

Al tomar en cuenta la gran influencia que tiene el entorno y de una forma más particular el adulto en el desenvolvimiento de cada joven adolescente, se debe evitar dejarle ver a éste que las inclinaciones y sensaciones que está viviendo en ese momento son triviales y sin importancia ya que "toda adolescencia lleva, además del sello individual, el sello del medio cultural, social e histórico desde el cual se manifiesta".⁷⁵

Ahora bien, creemos pertinente mencionar que debido al alcance que tienen los medios de comunicación masiva en nuestra país, los adolescentes en la búsqueda de su identidad, suelen en su generalidad aceptar las propuestas y corrientes de moda que desde ellos se les presentan; esto propicia "una cierta uniformidad transcultural en las conductas adolescentes".⁷⁶

El adulto al ser representante del orden cultural vigente, en ocasiones suele atribuir de una forma insistente una imagen esquemática, simplificada, superficial, prefabricada y empobrecida al adolescente; es decir, lo estereotipa. Es entonces que "los estereotipos han hecho también las veces de espejo que la sociedad le presenta al adolescente para reflejar una imagen de él mismo que éste llega a considerar auténtica confirmando su conducta a ella".⁷⁷ véase

75. *Ibidem*, p.31

76. *OLGUIN*, P. art. cit. p.150.

77. JAMES, Anthony. "Las reacciones de los adultos ante los adolescentes y su compartimiento", en KAPLAN, et. al. El desarrollo del adolescente. Edit. Paidós Buenos Aires, 1969. p.12.

de este manera que el adolescente es un receptáculo propicio para asimilar los impactos proyectivos de la gente que lo rodea y de la sociedad misma.

Es conveniente dar a conocer a todas las componentes del medio familiar y escolar del joven, es decir, a padres, maestros y directores las características propias de la adolescencia para que apoyen al adolescente "a que tome conciencia de sus promesas, en lugar de obligarle a que molle una pata de sí mismo".⁷⁸ Esto es, rescatar las necesidades del adolescente para otorgar una independencia y una libertad adecuadas, sin recurrir a la violencia para coartarlas. Para ello existen dos caminos según Aberastury: una libertad sin límites que es lo mismo que abandonar a un hijo; o dar una libertad con límites la cual "impone cuidados, cautela, observación, contacto afectivo y permanente diálogo".⁷⁹ El diálogo debe ser algo vivido desde el nacimiento, si no es así el adolescente no será quien se acerque a sus padres o a los adultos en general.

¿Cuál es entonces la actitud más adecuada de los adultos con los adolescentes? Aunque es difícil delimitar esta actitud, consideremos que pueden destacarse algunos elementos tendientes a mejorar la relación entre ellos: a) reconocimiento del adolescente como persona merecedora de respeto (con libertad de sentir y pensar en forma independiente), b) orientación que promueva una elección consciente y responsable de sus actos, c) que el adolescente reconozca que del cumplimiento de ciertas normas familiares y del respeto hacia todos los miembros de su familia depende gran parte de la armonía familiar.⁸⁰

De la actitud que tomen los adultos ante el adolescente se favorecerá u obstaculizará todo el proceso. En México existen familias en las que predomina la dominación y represión fundamentalmente del padre, y a veces la consecuentación por parte de la madre. Unos padres dominantes y represivos obstruyen el proceso de identidad y el adolescente puede actuar sumándose a las demandas de sus padres o también por simple oposición, sin implicar un modelo propio. Otra reacción ante este tipo de actitud es la de buscar el matrimonio prematuro, estacionando difícilmente su conflicto de identidad.

78. LEVY, Volensí. Op. cit. p.352.

79. ABERASTURY Y KNÖBEL. Op. cit. p.32

80. OLGUÍN, F. art. cit. pp.152-153

Tampoco es el abandono de los adultos el camino más adecuado ya que el proceso de individuación necesita de apoyo y de guía, en especial de los padres. Existen fundamentalmente dos tipos de adolescentes abandonados. Uno, el cual basándose físicamente a sus padres, no los percibe espiritualmente al estar sumidos en otras cosas «más importantes»; y otro, el que definitivamente, debido a la situación socioeconómica, no los tiene presentes. En México los dos casos son palpables y podemos decir que el segundo podría ser causado por la necesidad del trabajo de la mujer, quien hasta ese momento había tenido la responsabilidad efectiva del hogar, cuando el distanciamiento existente entre padre e hijos. Esta situación de abandono puede propiciar delincuencia juvenil si no tener el adolescente límites que emerjan su conducta.

En los adultos y la sociedad está el contribuir a llevar al joven a una verdadera psicopatía o a una adultez positiva y creadora.

CONCLUSIONES

La finalidad de elaborar un marco teórico es dar a conocer y precisar las suposiciones fundamentales de la teoría desde la cual se enfoca una investigación. En este caso hemos elegido el psicoanálisis porque a diferencia de otras teorías destaca la importancia del origen del deseo de aprender encastrado en las fuentes libidinales. Es decir, esas teorías han dejado de lado los aspectos inconscientes del proceso educativo, y en especial los del educador y del educando.

Aunque el espacio reservado al psicoanálisis en las doctrinas pedagógicas actuales se muestra muy limitado, es de vital importancia reconocer que el proceso educativo se desarrolla en el plano consciente-preconsciente del Yo, y el ideal del Yo subordinado a la constitución del inconsciente con el objeto de esclarecer la influencia de éstos en el proceso educativo. Este proceso está confirmado fundamentalmente por el vínculo existente entre educador y educando, el cual busca moldear ese ideal del Yo de cada sujeto al igual que substituir el principio de placer por el principio de realidad para poder integrarse a la sociedad. Hay que recordar que la adolescencia es un período de adaptación e integración en esencia, debido a los diversos cambios que experimenta el sujeto en dicho período, y por ello la formación educativa, que tiende a controlar el aumento de los impulsos en esta etapa se presenta como fundamental.

Consideramos que el psicoanálisis ha aportado el reconocimiento de la influencia inhibitoria tomando en cuenta las profundas implicaciones que las lazos libidinales traen consigo y que influyen en la relación cotidiana entre educador y educando.

Así, en la relación adolescente-educador desde el enfoque psicoanalítico se pretende que el cumplimiento de la tarea educativa tenga su origen en el encargo creador de la agresividad y rebeldía propias de los alumnos de la educación media básica general. Tampoco se puede dejar de lado la existencia de un sujeto que se encuentra en búsqueda de un eterno reconocimiento y conservación del amor.

El reconocimiento y la conservación del amor están intrínsecamente relacionados con la identificación del educando hacia el educador, el cual puede ser colocado en la posición del ideal del Yo. Considerando que el adolescente se

encuentre en una continua búsqueda de identidad, anhela conocer figuras ideales con las cuales identificarse. El docente puede ser una de estas figuras. Por esta razón debe conocer la gran influencia que su personalidad tiene sobre sus alumnos para presentarse con características más positivas de las que quizá rodeen al adolescente. Además representa también autoridad puesto que el orden simbólico se la ha otorgado y por ende, un sujeto que pueda o no conceder libertades. Por ello, es importante que el docente conozca los caminos para otorgar libertad sin necesidad de recurrir a la violencia para coartarla y encauzar la eclosión de la capacidad creativa del adolescente.

Por todo lo anterior se visualiza que en el proceso educativo existe una dialéctica del reconocimiento, ya que tanto educador como educando necesitan ser reconocidos por el Otro. Este reconocimiento no es de tipo simétrica, puesto que el maestro aparece como el poseedor de un cierto saber. La existencia de una «estructura intersubjetiva» coloca al maestro en una posición de poder la que es asignada por la estructura a consecuencia del mismo orden cultural y del uso de un lenguaje, que marca en el sujeto una escisión entre el Yo y el Inconsciente.

Finalmente afirmamos que el docente al relacionarse con alumnos adolescentes no debe dejar de lado la influencia de las tres esferas (biológica, social y psicológica) que conforman la totalidad de la personalidad, ni tampoco la importancia de entablar un diálogo con los educandos, ya que éstos poseen la necesidad de verbalizar y cuestionar para salvaguardar su Yo.

11. MARCO CONTEXTUAL: LA EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA EN MÉXICO

En el capítulo precedente se hizo referencia a la influencia del orden simbólico, es decir de la cultura, en la caracterización del proceso educativo. Por esta razón la educación no puede ser conceptualizada como un hecho que ocurre entre dos personas (maestro-alumno), sino que es parte de un contexto más amplio del contexto social.

De esta forma cualquier estudio educativo requiere conocer las influencias sociales que en parte lo determinen con la finalidad de contextualizar y ubicar la situación en su momento histórico, y así poder proponer basándonos en la realidad.

Así pues, para analizar nuestro objeto de estudio -formación docente- creamos necesario conocer el desarrollo histórico de la educación media básica en México, así como sus objetivos y la situación socioeconómica que actualmente experimenta.

En este momento es indispensable aclarar que el universo de nuestra investigación serán las escuelas de educación media básica del municipio de Neocalpan, Edo. de México, ya que este municipio es uno de los más densamente poblados, industrializados y desarrollados de la República Mexicana. Tal información la ampliaremos en el capítulo correspondiente a la investigación de campo.

2.1 Situación socioeconómica del México actual

El presente inciso tiene la finalidad de relacionar la educación con la economía y la sociedad para contextualizar nuestras propuestas de formación docente de nivel medio básico. Partimos de lo anterior ya que como menciona Ólaf Fuentes toda crítica o propuesta debe "partir del reconocimiento del papel que [...] esta sociedad impone a la generalidad de los educadores y de la correspondencia que existe entre esta función y las formas dominantes de la educación del maestro."¹ Tal reconocimiento nos abrirá el panorama de los problemas

1. FUENTES HDLINAR, Ólaf "Educación pública y sociedad", en GONZALEZ CASANOVA, Pablo y FLORESCANO, Enrique. México Hoy. (t.S.XX). México 1979 p.252.

sociales con las que muchas veces se ven envueltos los docentes sin encontrarse a veces con la preparación técnica y psicológica necesaria para enfrentarlos.

Considerando que la educación no se debe desligar del aspecto social y que éste es influido e influye en la estructura social en general, y que los discursos ideológico políticos dominantes influyen en el aspecto educativo, realizaremos una descripción crítica de las características actuales que existen en nuestro país.

2.1.1. México como país dependiente

Son evidentes las diferencias que existen entre los países de todo el mundo. Es tan clara su diferenciación que coinciden con diversas tipologías de acuerdo con el ingreso per cápita, el crecimiento de la población, los sistemas de prestaciones de servicio social y de salubridad, la generación de empleos, el poder adquisitivo, etc.

Con base en lo anterior Martín Carnoy² afirma que existen básicamente dos teorías que lo explican: una desarrollista que divide a los países en desarrollados y subdesarrollados; y otra, la de la dependencia, que los divide en centrales y periféricas o dependientes.

La primera postula que los países subdesarrollados necesitan aumentar su producción y difundirla a través del «ejemplo» de los países desarrollados, es decir, por medio de la abstracción de sus modelos. Además, estima que los países subdesarrollados caminarán a la modernización cuando eliminen obstáculos o resquicios feudales.

Theotónio Dos Santos³ rechaza esta primera posición. Explica que los países subdesarrollados no han alcanzado el nivel de progreso adecuado porque existe una relación con los desarrollados que no lo permite. Tal relación hace que los países subdesarrollados dependan económico y tecnológicamente de los otros. De esta manera podemos distinguir entre países periféricas o dependientes y países centrales, cuyo progreso se hace a costa de los otros.

2. Ver CARNROY, Martín. La Educación como imperialismo cultural. Edit. SXXI. México, 1980.

3. DOS SANTOS, Theotónio. "La crisis de la teoría del desarrollo en América Latina y la teoría de la dependencia", en JAGUARIBE, Helio, et al. La dependencia política-económica de América Latina, 649f. Siglo XXI. México, 1979.

Con base en la anterior tipología podemos situar a México como un país que depende del exterior. Su historia le ha llevado a la necesidad de desarrollarse a través del préstamo y de esta forma, limitar sus decisiones políticas, económicas e incluso educativas a las presiones no sólo internas sino también externas.

El sistema escolar de los países dependientes posee ciertas deficiencias que son derivadas directamente de la situación dependiente: se copian los sistemas escolares de los países metrópoli sin poseer la misma historia ni estructuras económicas.⁴

México, con una deuda externa agobiante (más de cien mil millones de dólares), depende cada vez más del exterior. Con una tecnología fundamentalmente heredada de los países centrales o metrópoli, en especial de Estados Unidos, limita su desarrollo tecnológico e industrial a modelos externos.

La educación, vista por el discurso oficial, opera dentro de este contexto como el medio por el cual los límites tecnológicos se diluirán. A través de ella y de la reconversión industrial se pretende lograr la competitividad de los productos mexicanos con el exterior. A pesar de la reconversión industrial, la dependencia, la inflación y el desempleo persisten si no estar orientado hacia los beneficios sociales, sino a los de los grandes capitales. Tal reconversión trajo consigo nuevas formas de organización en lo económico, en lo social, en lo cultural y concretamente en lo educativo. Ante esto, la educación formal sirvió como un refuerzo ideológico de todo el proyecto del Estado que influiría de una manera particular en la educación tecnológica.

En resumen, México, al igual que otros países latinoamericanos, depende del exterior y su desarrollo se ha visto mermado por tal situación. Sin embargo, no debemos olvidar que el sistema educativo, si bien tiende a reproducir los modelos citados, también genera nuevas posibilidades y niveles de transformación.

2.1.2. La crisis mexicana

A continuación describiremos la situación general por la que atraviesa el país, la cual ha sido caracterizada como crítica. Esto en razón de lo que hemos apuntado con anterioridad, no se puede concebir el sistema educativo del país destligado de su entorno socioeconómico.

4. CARSON, Martin. Op. cit. pp.60-66.

La crisis mexicana es principalmente repercusión de dos tipos de factores: externos e internos. Por un lado, nos referimos a la dependencia económica que ha sufrido el país a lo largo de su historia, y por otro, a las administraciones inadecuadas ejercidas en éste.

Esta crisis está caracterizada por: parálisis en los ritmos de crecimiento; alza desmesurada en los niveles de endeudamiento externo; recrudecimiento de los procesos inflacionarios; altos niveles de desempleo; predominio de la lógica especulativa sobre la productiva; lucha por la hegemonía comercial entre los países centrales; y, transferencia de capacidad industrial menos rentable de los países centrales a los periféricos.⁵

Por lo tanto, la crisis mencionada no sólo es el resultado de malas administraciones pesadas sino de la conjunción de una serie de circunstancias tanto a nivel interno como externo. Entre ellas podemos mencionar el agotamiento del modelo de desarrollo estabilizador y de su substituto el modelo de desarrollo compartido. Éste marca el fin del «milagro mexicano» y de la estabilidad cambiaria que había caracterizado a la economía nacional por varios años.⁶

Por otro lado, la petrolización de la economía durante el auge petrolero es un aspecto esencial a ser considerado ya que los divisos obtenidos por el petróleo se convirtieron en el pivote del desarrollo nacional. México, debido a la extensión de sus reservas en crudo, contó con el acceso al crédito externo casi sin límites. Sin embargo, esta situación se revierte al contraerse en forma inesperada los mercados de exportación petrolera en el mundo, produciendo una baja en los precios del crudo y restricciones de la banca internacional.

Tal hecho precipitó la crisis y así, la inflación, el déficit comercial, la ausencia de autoridad en el manejo de los sistemas cambiarios y la incapacidad del Estado para controlar la situación económica condujeron igualmente a hacer de la devaluación la máxima expresión de la crisis que se vivía en el país a finales de 1982.

Es bajo un contexto de deuda externa desmesurada, generalización del des-

5. NOLA G. Joaquín. "Los alcances de la crisis económica", en Páginas Uno, suplemento político de *Uno Más Uno*, México, Abril 12, 1987.

6. LABASTIDA, Julio. "De la unidad nacional al desarrollo estabilizador (1940-1970)", en GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo. América Latina: Historia de medio siglo, 2a. ed. Ed. SXXI, México, pp.351-368.

empleo, tasa de inflación del 100% y un deterioro progresivo del poder adquisitivo que Miguel De la Madrid H. llegó a la presidencia. La política económica del sexenio presidencial de Miguel De la Madrid se caracterizó por el reconocimiento de la crisis económica. En la política el proyecto estatal partió de la «renovación moral» y en lo económico en la austeridad y reordenación económica.

La crisis que engloba la fuerte deuda externa, el escepticismo por parte de los empresarios de invertir en nuestro país, y la influencia de las empresas transnacionales contribuyeron a que los tres mencionados Programa Inmediato de Reordenación Económica (PIRE), el Plan de Aliento y Crecimiento (PAC), el Proyecto Económico de Reconversión y el Pacto de Solidaridad Económica (PSE), elaborados por el gobierno de Miguel de la Madrid, se encaminaron hacia una modernización de la planta productiva que paradójicamente, luchando por contrarrestar la crisis, han llevado a la desnacionalización de la planta productiva. Esto ha sido debido a la intervención y competencia de las empresas transnacionales, el ingreso de México al GATT (General Agreement for Tariffs and Trade) y la carencia de una organización y planeación adecuadas.

La deuda externa es una de los elementos básicos de la crisis económica, social e incluso política. Dicha situación determinó la orientación general de la estrategia del gobierno de Miguel de la Madrid, ya que a ello se destinaba la mayor parte de los divisos que se obtenían con la exportación del petróleo, sin que se consiguiera evitar que el saldo total de la deuda disminuyera. Por tal motivo las renegociaciones llevadas a cabo por los bancos acreedores sólo mitigaron las necesidades nacionales de dinero fresco.

Las acciones que el gobierno de Miguel de la Madrid llevó a cabo para enfrentar los problemas nacionales pueden ser sintetizadas en la idea de crecer para pagar. Al respecto Carlos Tello⁷ asegura que a pesar de que el saldo de la política gubernamental dejó mucho que desear, el gobierno del presidente De la Madrid insistió en señalar que el camino por el que se decidió fue el correcto y propuso más de lo mismo, pero más intenso.

Bajo esta misma concepción se fundamenta el Pacto Estabilizador de Crecimiento Económico (PECE), nueva medida implementada por el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, el cual se encamina hacia una modernización en todas las áreas desde la industrial hasta la educativa. Es pertinente mencionar que

7. TELLO, Carlos. "La crisis en 1985: saldos y opciones", en *México ante la crisis* México, p.409.

el PSE fue retomado en este nuevo pacto para concluirlo en julio de 1989, a partir de donde se esperan cambios.

2.1.3. Problemas educativos

A partir de este análisis somero, es pertinente ubicar la influencia y el impacto de todo este contexto en el aspecto educativo, para más adelante concretarlo en la educación media básica. Por ello tomaremos en cuenta que los problemas educativos son el resultado de la actual crisis por lo que atraviesa la nación, los intereses políticos de los proyectos socioeconómicos y la posición de México como país dependiente ante sus acreedores. De esta manera el sistema educativo de un país se encuentra vinculado a su proyecto socioeconómico, ya que refleja a la vez que responde a éste.

Al hablar de los proyectos socioeconómicos diremos que éstos engloban niveles ideológicos, sociológicos, organizativos, administrativos o pedagógicos, los cuales son influenciados por criterios políticos que se mueven "en el campo de las presiones y demandas de distintos grupos y clases sociales"⁸, y que dan matices diferentes en las acciones educativas.

Enfatizando la idea que presentamos en los párrafos anteriores diremos que las características que actualmente presenta la escolaridad en México son determinadas por dos proyectos educativos: el del Estado y el de la burguesía empresarial. Ambos proyectos coinciden en algunos puntos importantes, pero también manifiestan contradicciones.

Basado en tesis desarrollistas y educacionistas, el proyecto educativo del Estado muestra su más evidente ineficacia en la exposición de oportunidades escolares con el objeto de mantener su legitimidad como grupo dirigente. Ante esto señalaremos que desde el régimen lópezportillista, sin desistir lo oportuno con anterioridad, "la orientación de la política educativa viene a manifestarse más claramente en la búsqueda de eficiencia del sistema educativo y no ya en su simple expansión".⁹

La promoción de la instrucción escolar ha sido utilizada como solución

8. MENDOZA, ROJAS, Javier. "El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México (1975-1982)", en *Perfiles Educativos*, CISE, UNAM, p.4

9. *Ibidem* p. 17.

para todos los males sociales, ya que por medio de la educación institucionalizada se ha pretendido diluir las desigualdades a través de los méritos. La igualdad de oportunidades y la ideología de la meritocracia sirven para preservar las condiciones existentes a la vez que legitimizar al Estado. A partir de esto "la unión indirecta de las habilidades técnicas y el éxito económico, vía el sistema educativo, fortalece, en lugar de debilitar el proceso de legitimación".¹⁰

El proyecto educativo de la burguesía se concreta especialmente en la capacitación para el trabajo para alcanzar una determinada calidad; ocultando un severo proceso de selección social y quedando a las exigencias de una estructura productiva dependiente. Por otra parte, recordemos que dicho concepto de calidad se encuentra asociado con el de selectividad, ésta se identifica con la concentración del saber y se une con la capacidad de desarrollarse en los puestos más selectos. Así pues, "la función de selección social se vincula orgánicamente con la capacitación para el trabajo dentro de este proyecto y se ve legitimada por ella".¹¹ Por lo tanto, para el proyecto de la burguesía la escolaridad implica una estratificación legítima.

De esta forma, ambos proyectos coinciden ideológicamente en cuanto al papel de movilidad social de la escolaridad, ya que los intereses empresariales se encuentran identificados con el modelo de desarrollo existente. Mientras el Estado la considera como el medio para encontrar una igualdad de oportunidades sociales, la burguesía empresarial la supone base legítima de estratificación social en virtud de los méritos y capacidades individuales.

Estos proyectos educativos entran en contradicción en la medida en que las posibilidades reales de movilidad social son muy inferiores a la población que a ellas aspira, incluyendo las necesarias para el juego ideológico.

Ante esta situación, la educación mexicana presenta diversas características y problemas complejos que aparecen como resultado de los proyectos antes citados y de la posición de México con respecto a los países llamados desarrollados. A continuación haremos sólo un breve esbozo de los principales

10. BOWELS y GINTIS. La instrucción escolar en la América capitalista, Ed.S XXI, México, 1981, p. 141.

11. DE IBARROLA, María. "El crecimiento de la escolaridad superior en México como expresión de los proyectos del Estado y de la burguesía", en Concordio de Principios Básicos de la Orientación, a cargo de la Lic. Leticia Rodríguez y M. en C. José Manuel Ibarra. UNAH-IGDY, p. 69.

problemas educativos por los que atraviesa nuestro país, los cuales son parte de la realidad actual que vive el sistema educativo nacional.

Un problema evidente es el que existen cerca de 6 millones de analfabetos absolutos y otros 15 millones de adultos que no han terminado la educación primaria y que pueden ser integrados en el espacio sociológico del analfabetismo funcional.¹²

Es así, que el analfabetismo con sus grandes dimensiones implique un problema de grandes proporciones debido a que el 75% de la población económicamente activa del país se encuentre en esas condiciones. Ante esta situación la que nos quedaría por cuestionar, para abrir espacios a nuevas y diferentes investigaciones, serían los resultados posibles de cualquier programa que intentara aumentar y mejorar la productividad económica del país si la población productiva se éste en su mayoría es analfabeta funcional.

Otro problema es el referido a la deserción y reprobación escolar, ya que de acuerdo con cifras oficiales¹³ el sistema educativo nacional es totalmente incapaz de lograr una eficiencia terminal más o menos aceptable.

En nuestro país, a partir de los 50's, se aceleró el proceso de expansión educativa para darle el carácter masivo que en la actualidad tiene. La expansión educativa se encuentra vinculada en gran medida con el crecimiento demográfico de la población y no con la democratización educativa de manera uniforme de la población del país. Esta distribución oficial de las oportunidades de escolarización se ven reflejadas en las siguientes cifras estadísticas: "de los 16.8 millones de personas que tenían más de 24 años en 1970, el 38% nunca había asistido a la escuela, el 29% había cursado entre 1 y 3 años de primaria y 24% entre 4 y 6, el 6% tenía estudios de nivel medio y sólo el 3% había llegado a acreditar algún grado universitario"¹⁴

La estructura socioeconómica de nuestro país, caracterizada por la gran incidencia de problemas de todo tipo (desempleo, subempleo, bajos ingresos, etc.) en los sectores mayoritarios del país, ocasiona que la deserción y reprobación sean algo muy común, principalmente en el ámbito rural. Las hijas de

12. GARAY, Enrique. "El analfabetismo es producto de la desigualdad social", en La Jornada, México, 29 de abril de 1985.

13. LLINAS Z, Isabel. "Sólo 51% de los alumnos que ingresan a primaria lo concluyen; González Aveller", en Una más una, México, 3 de julio de 1986.

14. FUENTES H., Dicc. Op. cit. p 231.

los campesinos son elementos más productivos ayudando en los terrenos y labores agrícolas que «perdiendo el tiempo» en un aula escolar.

Por lo mencionado anteriormente se puede constatar que la expansión educativa está desligada de la concepción de educación uniforme para toda la población. La expansión de educación, la continuidad y el avance dentro del sistema educativo se encuentran asociados con diferentes indicadores como podrían ser, como *Óscar Fuentes* señala: el sector económico en el cual se participa, la posición en el trabajo, la residencia urbana o rural y la escolaridad de los padres.¹⁵

Tales indicadores dan pauta a la existencia de desigualdades regionales entre el medio urbano y el rural, viendo que el 50% de la población deserta en la primaria y específicamente con referencia al campo, sólo diez de cada cien niñas concluyen su escuela primaria.¹⁶ Más de la mitad de las escuelas rurales (56%) sólo tienen hasta tercer grado o menos y la mayoría de los analfabetas se encuentran en el medio rural.

Unido al problema de deserción y reprobación, en este punto nos referiremos al bajo nivel de escolaridad que existe en nuestro país. Dicho problema responde a una organización económica y política que ha impedido el avance educativo. La escolaridad promedio de la población mexicana es a penas de quinto grado de primaria. De ahí que el promedio de edad mental del mexicano sea de ocho años de edad.¹⁷

Esta baja escolaridad es una consecuencia de que el Estado le haya dedicado a la educación el 2% del PIB, concretamente en 1980, y los grandes países industrializados le dedican entre el 6% y 8% de su PIB.¹⁸ La diferencia fundamental radica en que la pirámide poblacional de los países desarrollados, y por ende educativa, es menor que la de nuestro país. En las naciones industrializadas alrededor del 20% de su población total tiene menos de 15 años, mientras que en México es el 45%. Por tanto, se puede ver que se dedican menores recur-

15. *Ibidem*, pp. 234-235

16. Según el investigador Carlos Muñoz Izquierdo en LIZARRAGA, Repaso "Sólo 10 de cien niñas concluyen la primaria...", en *Uno más uno*, México, 13 julio de 1984.

17. ALCALA, Antonio, citado por CORREA, Raúl y LLINAS Zarate, Isabel. "Hay millones de analfabetas en el medio rural mexicano", en *Uno más uno*, México, 7 agosto de 1984.

18. GIL, Teresa. "Crece la injusticia privada en la educación". *Uno más Uno*, México, 5 de enero de 1987.

ses proporcionales para satisfacer la demanda.

En los párrafos precedentes señalamos que los problemas educativos respondían a una mala organización económica y a diferentes presiones políticas lo cual conlleva a una mala planeación educativa, que va desde una relevancia mínima hasta una sobresaturación de planes. Esta sobresaturación se dio desde las sesentas.

La deficiente labor planificadora del sector educativo, aunada al carácter centralista del sistema político mexicano, ha propiciado serios desequilibrios referidos a la expansión, difusión y posibilidades de acceso al sistema educativo. La inapropiada distribución geográfica concentrada principalmente en cinco entidades de la república (D.F., Jalisco, Nuevo León, Veracruz y Puebla) ha propiciado también la diferenciación educativa entre zonas rurales y urbanas. Tal diferenciación obliga a los jóvenes a emigrar a zonas urbanas para estudiar alguna carrera que no se imparte en su lugar de origen y muchas veces ni en su estado natal. Por tal motivo se puede ver que el centralismo educativo del país como parte del sistema político mexicano propicia la migración campo ciudad.

Por otra parte, frente a la aguda crisis por la que atraviesa el país, resulta evidente la necesaria participación de la educación en la búsqueda de posibles soluciones. Es así que el desarrollo científico, tecnológico y de la investigación representa un recurso de primer orden para garantizar la independencia nacional.

No obstante, los recursos económicos destinados a la actividad de la investigación representan el 6% del PIB, el cual es menor al promedio mundial e incluso menor al que los países asiáticos y al de naciones como Cuba o Brasil le asignan.¹⁹

Esta situación trae como consecuencia que las condiciones para llevar a cabo esta actividad no estimulan el trabajo científico y tecnológico debido a las bajas salarios, las pocas prestaciones que se brindan y la inestabilidad en los grupos y proyectos de investigación.

Un área problemática de importancia para el presente trabajo es la referida al magisterio. Con el ciclo escolar que se inició en septiembre de 1984 se puso en marcha el bachillerato pedagógico y la formación de maestros con nivel

19. ELIZONDO ALARCÓN, Jorge. "El gasto para ciencia y tecnología, menor al promedio mundial", en La Jornada, México, 3 de diciembre de 1986.

licenciatura. Esto implica un aumento a veinte años de la carrera de maestro.

Aun cuando esta modificación puede contribuir a superar la poca valoración social que por mucho tiempo ha tenido la carrera magisterial, ha tenido repercusiones principalmente en cuanto a la matrícula. Para el ciclo 1985-1986 sólo se alcanzó una matrícula global de más de 42 mil alumnos.²⁰

Entre las implicaciones que esta reducción posee podemos destacar el hecho de que para los demandantes potenciales ya no resulta económicamente atractivo seguir esta profesión, ya que la introducción del bachillerato pedagógico representa un retardo para su inserción al mercado de trabajo.

Por otra lado, otros problemas a los que se enfrenta el magisterio son las injustas condiciones de trabajo y de salario. Los bajos salarios los obligan a buscar dobles plazas o fuentes alternativas de ingresos propiciándose así el descuido de su actualización pedagógica y la falta de iniciativas para desarrollar nuevos modelos educativos.

Al respecto podemos mencionar que tales condiciones quisiera ser subsanadas con un aumento del 10% en los salarios a principios de 1989. Los maestros, en busca de una remuneración digna a su trabajo, iniciaron un paro de labores de aproximadamente quince días, logrando sólo un aumento de 25% en abril de 1989. Se estima que tal aumento es un gran esfuerzo por parte del gobierno, mientras que el 20 de enero de 1987 la CNTE (Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación) informó que se habían detectado cuatro mil maestros que cobraban sin trabajar, lo que representa un gasto para el gobierno de 450 millones de pesos mensuales.²¹

Además de los problemas de índole económica, el magisterio también experimenta carencias en su formación. Con respecto a esto señalamos que ésta se caracteriza "sujeta a un probable viraje que la lleva a reproducir sin alteraciones sustanciales un envejecido esquema de formación alimentado durante décadas por sus propios productos y en el que predomina una visión uniforme de la práctica docente, escolarizada, transmisora de información verbalizada y autoritaria,"²² pese a los intentos por modificarla y modernizarla.

20. SARAY, Enrique. "Bajó la demanda de ingreso a las escuelas normales", en La Jornada, México, 21 de octubre de 1986.

21. LLINAS Z., Isabel. "4 mil maestros cobran sin laborar: CNTE" en Uno más uno, México, 21 de enero de 1987.

22. FUGUES H., Oleg. op cit. p.25

De tal forma, se puede ver que los proyectos existentes se encuentran determinados por aspectos políticos y que la modernización que se ha buscado desde 1971 no se ha alcanzado²³. Ahora bien, nuestro principal interés no radica en el logro o no de tal modernización, específicamente la de la formación docente, sino en el de la revaloración de los procesos inconscientes que se ponen en juego en la cotidianidad de la clase, lo cuales se encuentran influidos por los aspectos socioeconómicos descritos líneas arriba.

Habiendo señalado los problemas y viendo la magnitud de las dificultades y limitaciones existentes a nivel nacional llegamos al punto de considerar cuáles serían las acciones educativas necesarias a reconsiderar para plantear posibles soluciones para la reflexión. Nos centraremos en el aspecto psicológico de la formación docente a nivel medio básico. Por esta razón el siguiente inciso versa alrededor de la Educación Media Básica.

2.2 Reseña histórica de la educación media básica

En este breve esbozo histórico sobre la educación media básica mexicana consideramos oportuno incluir algunas características de la educación secundaria de otros países puesto que éstos han influido en la nuestra.

La escuela secundaria en Estados Unidos fue inicialmente creada para recibir una minoría selecta (1880)²⁴. Sin embargo, la necesidad de preparar a una masa ciudadana que demandaba su derecho a recibir una segunda enseñanza, hizo que la población secundaria aumentara en tal medida que para 1940 recibiera los dos terceros partes de los adolescentes entre once y diecisiete años.

Para 1941 se da una transformación importante en la trayectoria de la educación secundaria en Estados Unidos; se valoraron la libertad de pensamiento, la movilidad social por medio de la educación y la instrucción elemental para todos, elementos cardinales de la tradición educativa de Jefferson²⁵, a la vez que se enfatizó en la individualidad de cada estudiante. Como consecuencia de lo anterior se crearon escuelas y cursos adaptadas a las

23. FUENTES H., *Op. cit.* p.254.

24. CENICEROS, José Angel. "El valor democrático de la escuela secundaria", en Conferencias (seminario de estudios pedagógicos de enseñanza secundaria). SEP, México, 1942, p.185.

25. *Ibid.* p.190

necesidades y aptitudes de los alumnos.

Según José Angel Ceniceros la transformación de la educación secundaria de un grupo selecto de población a una educación dirigida especialmente al adolescente "no ha sido sólo un fenómeno hispanamericano sino que podemos afirmar que es también europeo y americano".²⁶

En Europa la educación secundaria fue aceptada casi desde el Renacimiento y fue intensificada durante el siglo XVI. Es importante mencionar que los países latinoamericanos durante mucho tiempo siguieron la tradición intelectual y educativa de Francia. Este país después de la Primera Guerra Mundial empezó a transformar la educación secundaria abandonando su concepción clásica de escuelas selectas, a la intención de impartir la misma educación general como base común para todos.

Al mismo tiempo las tendencias francesa e inglesa coincidían con algunas de los ideales estadounidenses, es decir, la adopción de los modelos educativos a las necesidades personales del individuo pero sin olvidar a la sociedad.

En México, al igual que en los Estados Unidos, el crecimiento acelerado de la población de la segunda enseñanza, fue un factor importante en el surgimiento de la escuela secundaria. Analizando la trayectoria de la secundaria estadounidense y europea podemos decir que los cambios que experimentó la secundaria mexicana desde su comienzo son el resultado de "una corriente más amplia de pensamiento",²⁷ tendencia a abandonar el concepto clásico de la escuela secundaria como la escuela de un grupo selecto de la población,²⁸ y de las necesidades de nuestro propio ambiente social y no sólo por una simple imitación de lo estadounidense.

La escuela secundaria mexicana comenzó a incubirse desde el inicio del movimiento revolucionario, ya que al cambiar las condiciones económicas políticas y sociales de nuestro país la educación no podía permanecer distante a todo ese movimiento, por lo cual la Escuela Preparatoria, creada por Gabino Barreda, resultó ineficaz y entorpecida creando de tal manera la necesidad de la escuela secundaria.

26. CENICEROS, José Angel. *art. cit.* p.190

27. *Ibid.* p.192.

28. *Ibid.* p.191.

Así esto señalanemos que la preparatoria creada en 1867, había condensado en sus planes de estudio "el pensamiento liberal positivista",²⁹ proporcionando a sus alumnos conocimientos eminentemente enciclopédicos. Dicha visión chocó con la llamada pedagogía de la acción que tuvo influencia en México iniciado en el siglo XX.³⁰ La pedagogía de la acción consideraba que era insuficiente tan sólo observar en el proceso educativo, sino que se debía ejercitar por igual la mente y las manos de los estudiantes. De ahí que surja el lema de "educación integral"³¹ el cual tendría a respetar las necesidades e intereses de los alumnos.

La creación de la secundaria fue el marco de diferentes posturas; para unos consistía en una institución extranjera copiada e implantada en nuestra nación, y por otra parte, los que la crearon afirmaban que era la escuela de la Revolución. Para estos últimos la escuela secundaria serviría como estación entre la escuela primaria y la preparatoria, la cual daría una cultura general y utilitaria al adolescente.

Así pues, nos podemos percatar de la presencia de una cierta inconformidad con lo existente en el ámbito educativo, es decir, de la presencia de una tendencia reformista desde la Revolución. En la Escuela Nacional Preparatoria, por ejemplo, sólo el 14.5% de los alumnos inscritos en 1905 terminaron sus estudios; el 5.7% de los inscritos en 1907 alcanzaron el grado de bachiller y sólo el 8.8% de los que ingresaron en 1909 lograron dar ese paso. Más del 90% de los jóvenes se perdieron durante tres generaciones: en ese ciclo de cinco años.³² Así, en 1915 bajo la organización de Sáenz se llevó a cabo el primer congreso pedagógico. En 1916 se intentó modificar nuevamente el plan de estudios de la Escuela Preparatoria, para establecer una mejor articulación entre ésta y la primaria. En 1917 volvió, ya siendo Sáenz director de la ENP, a organizar una serie de conferencias pedagógicas sobre la educación secundaria. Las inquietudes versaban sobre la metodología, en lo individual y en la

29. SIERRA, Justo. "Organización de la enseñanza preparatoria", en Orbita pedagógica durante el Porfiriato. Antología prespanda por BAZANT, Milada. Eds. El Caballito. SEP. México, 1985.

30. LARROYO. Historia Contemporánea de la Educación en México. Ed. Porrúa. México, 1947. p.450.

31. *ibid.* p.451.

32. MEJÍA Z., Raúl. "Escuela de los Adolescentes", en Varios Autores, Malisha Sáenz, educador de México (su vida, su obra, su tiempo) Monterrey, NL, 1962. p.138.

colectiva, en la educación del carácter, en la disciplina, etc.,³³ las cuales se cristalizaron en forma concreta en agosto de 1925 en la institución que denominamos Escuela Secundaria, que inició su funcionamiento en 1926.

Como antecedente concreto a esta cristalización nos encontramos con Moisés Sáenz, en 1923, quien había dividido el programa de la preparatoria en dos ciclos: el primero con una duración de tres años que sería destinado principalmente a la formación de los jóvenes; el segundo, con una duración de dos años, preparaba a los adolescentes a su ingreso a la universidad. Esto se pueda considerar históricamente como el inicio de la educación secundaria.

Antes de la reforma de 1926 se aceptaban en la preparatoria en el primer año a los alumnos que con su certificado correspondiente comprobaban haber terminado su educación primaria. Más adelante, en 1926, al fundirse las escuelas secundarias los procesos de clasificación cambiaron radicalmente con el uso de pruebas y gráficas. Con los resultados que arrojan tales pruebas y cuestionarios se clasificaban en orden decreciente a los alumnos y se dividían en tres categorías: superiores, medianos e inferiores. Esta clasificación sólo atendía las aptitudes y no a los conocimientos ya que se suponía que los aportados en la primaria eran suficientes para asimilar los del periodo siguiente.³⁴

Para la mayoría de los maestros la utilización de pruebas representó un avance en los procedimientos educativos puesto que los que se llevaban a cabo con anterioridad los consideraban empíricos y no científicos. Esto es más que nada el reflejo de la inquietud de una época que se encontraba grandemente influenciada por los ideales de objetividad y científicidad del positivismo.

Cuando se introdujo la secundaria (1926) se dio una controversia de deberes entre dos tendencias: la universitaria y la normalista, puesto que al desaparecer la Escuela Nacional Preparatoria, el plan de estudios del bachillerato se redujo a dos años.

Para la primera tendencia el nuevo nivel escolar sólo fragmentaba la Escuela Preparatoria en sus ideales; se decía que la secundaria solamente era una revisión de la educación primaria y que implicaba una baja en la calidad de la educación

33. *Ibid.* pp. 138-143.

34. Ver GALLO HARTINEZ, Víctor. El adolescente mexicano y su educación. México, 1958.

La segunda tendencia afirmaba que la secundaria complementaba la educación primaria y que era necesario que la Universidad resolviera su propio problema de bachillerato (sumando años o revisando programas) y que también se elevaran la calidad de los estudios primarios y secundarios.

Los creadores de la escuela secundaria reprochaban a la Escuela Preparatoria por su falta de sentido práctico y utilitario, por la carencia de métodos pedagógicos y por el poco interés que se mostraba por la formación del carácter del educando. También se vio lo inadecuado que resultaba el paso brusco de la primaria a la preparatoria, ya que en el primero se controlaba "absolutamente" al alumno y en el segundo se fomentaba un régimen con amplia libertad y responsabilidad dentro del límite que imponía la época.

Por otra parte se expresaba que el ideal de uniformidad de Barreda en la educación, al no poder obligar a otras escuelas a seguir sus pasos hizo que la educación pública careciera de tal ideal, pues pocas jóvenes tuvieron la fortuna de pasar por la Preparatoria.³⁵

Ante todas las carencias consideradas en la organización de la Escuela Preparatoria, los creadores de la escuela secundaria pensaban que debía educarse en un ambiente de resiliencia por lo que se dio particular importancia a los talleres que aparecieron en los programas anteriores con un objetivo no muy definido, y a los laboratorios.

Seis años después de la creación de la escuela secundaria, en 1932, el plan de estudios fue modificado introduciéndose algunas materias con el carácter de optativas. Dicha reforma respondía a la situación que se vivía en las escuelas secundarias debido a que existían varios programas y una falta de unificación entre ellos, por lo que el Departamento de la Enseñanza Secundaria se vio en la necesidad de revisar todos los programas, llegándose a plantear que éstos deberían ser uniformes en lo esencial y los contenidos de cultura general no especializados.

Considerando lo anterior, se señalaba que el maestro debería impedir que se fijara y mutilara al adolescente, por lo que debería fomentar que éste se relacionara con todos los aspectos de la vida, integrándose así en un sentido total. Se afirmaba que "especializar a los catorce años es limitar, mutilar".³⁶

35. CENICEROS, Op. cit. p.292-293.

Aunque se pretendió unificar en lo esencial a los programas, la intención de la SEP no consistía en emitir la importancia de la personalidad del maestro, ni en petrificar la enseñanza dentro de un molde fijo, ya que se planteaba que el método de enseñanza, en el que juega un papel fundamental el maestro y no el programa, permitiría al alumno sentir y saber lo que le gusta. Con respecto a los conocimientos que integrarían los programas, se mencionaba que éstos deberían ser útiles sin excluir los principios generales.

La formulación de los nuevos programas realizados por la Comisión buscaba la unificación de los ya existentes, y debe al maestro la materia de enseñanza más organizada y a la vez la menos rígida posible.

Así pues, en los programas se recomendaba al profesor que hiciera su enseñanza lo más objetiva y vital posible; que se encontrara relacionado con la vida práctica, redujera al mínimo la memorización y que por consiguiente se pusiera atención a las actividades encaminadas para hacer razonar al educando.

Por otra parte, al realizarse la revisión de los programas en 1932, la Comisión tomó en consideración, por lo menos a nivel discursivo, los fines sociales y culturales de la vida moderna. También se señalaba que el método debería ir de lo simple a lo complejo, el cual se tenía que adaptar a la psicología del adolescente dentro del cauce mismo de su vida social.

En 1939, en la Conferencia Nacional de Educación, organizada por el Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana y la Conferencia de Trabajadores de México, se planteaba que lo esencial de la educación secundaria consistiría en promover "el desenvolvimiento de la personalidad biopsíquica de los alumnos".³⁷

La educación secundaria se caracterizaba principalmente por estar ligada con la adolescencia, con sus crisis y búsquedas. Se pretendió ajustar al joven al amplísimo horizonte de la vida social, por lo que se consideraba de gran importancia que padres y profesores se acercaran a los estudiantes de este nivel con un gran espíritu de comprensión.

36. Programas detallados para las escuelas secundarias. Talleres gráficos de la nación. México, 1933, p.VIII.

37. GALLO MARTINEZ, op. cit. p.56

En consecuencia, en 1939, en la Conferencia se pretendió coordinar todo el sistema educativo y se acordó que la escuela secundaria debería "ser única en su espíritu y en su función, única, además, porque habrá de organizarse bajo lineamientos comunes y semejantes".³⁸

De 1940 a 1946 se realizaron diferentes reformas dentro de la organización de la escuela secundaria, las cuales estaban dirigidas a criticar la escuela memorística y teórica que había existido anteriormente. Ante esto se vio la necesidad de construir talleres y laboratorios en todas las secundarias. Se pretendía formar a ciudadanos honrados, enérgicos, laboriosos y exentos de prejuicios, pero no se planteaba cómo se podía lograr el cumplimiento de tales objetivos. Se contemplaba que la acción social de la escuela secundaria sólo sería posible si se atendía a la formación de hábitos y actitudes mentales en los alumnos.

Las reformas realizadas en 1946 en la educación secundaria fueron propuestas por el Sindicato de Trabajadores de la Educación. Las conclusiones que se obtuvieron de estas reformas fueron las siguientes:

- a) la jornada máxima de los adolescentes será de cinco horas de trabajo escolar.
- b) la escuela debería ofrecer las oportunidades suficientes para atender las necesidades de los alumnos, las del hogar y las de la sociedad.
- c) se deberían arreglar los programas de cada disciplina para fomentar la iniciativa y la destreza.

Durante el periodo presidencial de Ruiz Cortines (1952-56) se realizaron reformas en los artículos 72, 73 y 75 de la Ley Orgánica de la Educación de 1942. Tales reformas pretendían darle cierta uniformidad a la secundaria sin dejar de lado al mismo tiempo, que los planes de estudio deben ser elásticos y evolutivos. También se vio la importancia de la formación docente ya que se consideraba que el éxito del programa dependía de cómo lo utilizara el maestro.

En el año de 1974, durante el periodo presidencial del Lic. Luis Echeverría, se realizó un congreso en Chetumal con el objetivo de reformar y organizar el sistema educativo. En los acuerdos de Chetumal se consideraba de vital importancia coordinar los planes y contenidos de primaria, secundaria y educación superior y, por otra parte, responder a las nuevas necesidades de la sociedad producto de la revolución científica y tecnológica.

38. *Ibid.* p.15

En cuanto a la Educación Media Básica (secundaria) en las declaraciones de Chetumal realizadas por la Asamblea Nacional Plenaria del Consejo Nacional Técnico de la Educación (CNTE) de este nivel educativo, se reflejó una fuerte influencia conductista. Con esto nos referimos a la utilización de objetivos claros, precisos y en términos de conducta observable usadas en los programas de aprendizaje.

Se planteaba que dicha reforma del sistema educativo debería partir de una reestructuración de la SEP apoyada en una política de descentralización y dando prioridad a las áreas técnico-pedagógicas.

El CNTE dio un matiz de eficientismo y pragmatismo a toda esta reforma que se percibió en los objetivos utilizados en los programas, en la concepción de las aulas (como laboratorios y talleres de aprendizaje) y en el apoyo de la tecnología educativa.

La reforma de la educación Media Básica se institucionalizó mediante la expedición de la nueva Ley Federal de Educación, la cual encarna un modelo que concilia la tradición cultural de nuestro país con los contenidos renovadores del pensamiento moderno, producto de la renovación científica y tecnológica. Así pues, la Pedagogía debería integrar las humanidades en el pensamiento científico y tecnológico de una forma dinámica, abierta y flexible. El marco jurídico actualizado, emanado de la Ley Federal de Educación, hizo posibles los cambios programáticos y metodológicos de la educación tendientes, supuestamente a solucionar las necesidades de la sociedad en su conjunto.

Para 1982 las secundarias generales siguieron la tendencia humanista de las instituciones de las que originalmente formó parte, es decir, las que le marcó la Preparatoria.

Carlos Muñoz Izquierdo realizó en 1983 una investigación sobre la educación secundaria en la que se plantea que su demanda está determinada por diversas facturas entre las cuales desempeñan papeles importantes los efectos económicos y sociales. Se da gran relevancia a la vinculación de la secundaria con el aspecto laboral dejando de lado la influencia de los factores psicológicos.

La Revista Internacional de Análisis y Modelos Educativos dio, en 1984, una descripción de la educación secundaria mexicana, y llegó a la conclusión de que ésta se caracteriza por un exceso de información y contenidos en los dos planes de enseñanza (áreas y asignaturas) en descuido de los aspectos

formativos del educando.

La Revisión propuso que se contemplara un solo plan de estudios y que la educación secundaria se vinculara con las necesidades de desarrollo nacional sin descuidar que ésta es una "etapa eminentemente formativa del desarrollo humano".³⁹

Para terminar la presente reseña histórica nos referiremos al sexto y último informe de gobierno del Lic. Miguel De La Madrid Hurtado, quien menciona que "la educación secundaria atiende virtualmente la totalidad de la demanda en el medio urbano [...] la matrícula de este servicio creció a una tasa anual de 3,9% en el periodo 1982-1987 [...] la educación básica de once años se presenta como una realidad posible para el futuro próximo".⁴⁰

A partir de Febrero de 1989, con el impulso hacia la modernización, se ha fomentado la utilización de la planeación metódica en la educación media básica, y se han estado realizando visitas por parte de los inspectores correspondientes para evaluar tanto la planeación como la actividad docente.

Actualmente siguen funcionando los mismos planes y programas establecidos en los acuerdos de Chetumal (1974), es decir, dos programas paralelos, uno por áreas y otro por asignaturas. Es desde ese entonces que se nombró a este nivel educativo Educación Media Básica.

2.3 La Normal Superior

Habiendo descrito la situación socioeconómica de México y el desarrollo histórico de la educación media básica en México, creemos conveniente hacer énfasis al proceso que ha sufrido la Normal Superior en nuestro país, ya que ésta es el primer centro encargado de formar a los profesores de la secundaria mexicana. Iniciaremos el presente apartado en el año de 1910 con la creación de la UNAM en la cual se encontraba la escuela de altos estudios, precursora de la actual Normal Superior y, heredera de la Escuela Normal de Altos Estudios de 1881.

39. "Modelo educativo mexicano" en Revisión Internacional de Análisis de Modelos Educativos. México, 1984 p.36.

40. DE LA MADRID H., Miguel. "Sexto informe de gobierno". Excelsior, México, 2 de septiembre de 1988 p.4.

De 1923 a 1925 se ofrecieron cursos para docentes que laboraran en la educación secundaria de la Escuela Nacional Preparatoria y de la Escuela Normal de México. Dichos cursos, de carácter intensivo, fueron impartidos por Moisés Sáenz y, entre ellos están los siguientes: Fisiología y Problemas de la Escuela Secundaria, Filosofía de la Escuela Secundaria y, por último, Organización y administración de la Escuela Secundaria.

Para 1930 es el caso de la Universidad se estableció la Escuela Normal Superior, como resultado de la nueva Ley Orgánica en la que se planteaba que la Universidad estaría integrada por facultades y por escuelas y, dentro de estas segundas, se encontraría la Escuela Normal Superior (ENS). La facultad de Filosofía y Letras substituyó a la de Altos Estudios para después recibir los estudios pedagógicos impartidos por esta facultad a la Escuela Normal Superior recién creada.

La ENS funcionó solamente un año y tenía los siguientes objetivos: afianzar los estudios pedagógicos de los maestros normalistas, preparándolos para directores e inspectores de la escuela primaria; b) formar al profesorado para las escuelas secundarias preparatorias y normales.⁴⁰

Las conferencias e investigaciones realizadas en torno a los problemas del sistema educativo, forma en la que se desarrollaban los cursos en la ENS se vieron complementadas por clases establecidas por la SEP. Dentro de dichas clases estaban las de Filosofía de la educación, Principios Económicos aplicados a México, Tecnología General de Clases y Problemas Sociológicos Nacionales, Principios de Educación Secundaria, Psicología de la Adolescencia y, Medición de Conocimientos.

Se puede afirmar que este año de funcionamiento de la ENS universitaria respondió en su momento a las necesidades de capacitación para el magisterio.

En el siguiente año la ENS dejó de ser dependiente de la UNAM, siendo hasta el año de 1959 con el Dr. Francisco Larrego cuando se estableció en la facultad de Filosofía y Letras la Licenciatura en Pedagogía.

Durante el periodo del general Lázaro Cárdenas fue fundado el Consejo Nacional de la Educación Superior y de la Investigación Científica (CNESIC), con la finalidad de establecer y coordinar un sistema nacional de educación superior, vinculado a las necesidades de México en el ámbito técnico y abierto a todas las

40. Varios Autores. Memorias. SEP. México, 1929. p.618.

clases sociales.

A principios de 1936 el CNESAD aprobó la organización y los planes de estudio del Instituto de Mejoramiento del Profesorado de Enseñanza Secundaria, siendo el 30 de julio del mismo año cuando se inauguró después de que el presidente Cárdenas expidió un acuerdo autorizando a la SEP fundarlo. Entre algunas de las finalidades de este instituto estaban las siguientes: lograr el mejoramiento general profesional de los maestros en servicio de las escuelas secundarias y la preparación conveniente de los que desearan ingresar a éstas como maestros.⁴²

El plan de estudios de 1936 se encontraba constituido por ocho carreras magisteriales: la de Civismo, Historia, Geografía, Ciencias Biológicas, Lengua Viva, Lengua y Literatura Española, Matemáticas y Física; las cuales comprendían tres secciones, dos de ellas encargadas de materias pedagógicas y de cultural general y la tercera, constituida por materias especiales del área correspondiente. Las carreras se cursaban en tres años divididos en semestres. También se creó un curso dirigido a quienes funcionarían como directores de escuelas secundarias.

A partir de 1940 este instituto se llamó Instituto Nacional del Magisterio de Segunda Enseñanza, y para 1942, se le volvió a modificar el nombre designándole el siguiente: Centro de Perfeccionamiento para Profesores de Enseñanza Secundaria.

En 1942 se expidió la nueva Ley Orgánica de la Educación Pública en donde se definió y precisó la organización de la educación normal superior en el país (art. 81 fracc. 5^ª) y en la cual se planteaba que la educación normal superior se impartiría a profesores normalistas graduados, bachilleres o profesionistas que hubieran ejercido el magisterio por un mínimo de cuatro años.

Desde enero de 1942, como resultado de la expedición de esta Ley, el centro cambió su nombre por el de Escuela Normal Superior, cambio que trajo consigo ciertas reformas al plan de 1936, como la ampliación a cuatro años de las carreras que antes eran de tres.

viéndose la necesidad e importancia de la formación del magisterio que

42. GÓMEZ JIMÉNEZ, Luis. Organización de la Escuela Secundaria Mexicana México, 1970.

lebraba en provincia, en 1942 el profesor Rafael Remírez solicitó a la SEP que se crearan cursos intensivos verano-invierno, desarrollados durante las vacaciones e impartidos a los profesores férreos. Al ser su propuesta aceptada se ofrecieron a través de cursos las especialidades de Matemáticas, Física, Química, Geografía, Civismo, Historia, Biología, Lengua, Literatura Española e Inglés.

A partir de 1957 se dio a estos cursos un carácter anual con una primera fase de estudio previo en su lugar de origen y una segunda directa complementaria. Estos nuevos cursos constaban de cuatro materias dándoles la posibilidad de terminar sus estudios en un periodo de seis años.

Durante el sexenio presidencial de Avila Camacho se pretendió lograr la unificación e integración del sistema educativo, desde los estudios más elementales hasta los superiores, por lo cual se estableció la necesidad de organizar de una forma coherente las escuelas formadoras de docentes cuya finalidad tendría por ende lograr la unidad nacional.

Por tal motivo y basada a la Ley Orgánica de 1942, se formuló el plan de estudios de 1945 de la ENS el cual ayudaría a lograr tal unificación abarcando toda la enseñanza superior, incluyendo posgrados, y así preparar a sus alumnos para incursionar prácticamente todos los niveles del sistema educativo nacional.

El plan de estudios de 1945 abarcaba cursos de carácter pedagógico como son el del Conocimiento de los Adolescentes, Educación de los Adolescentes, Didáctica General, Didáctica de la materia de la especialidad, Orientación Profesional y Psicología Pedagógica e Historia de los Sistemas Educativos de la Segunda Enseñanza, y por última, una serie de materias dependiendo de las especialidades.

Las especialidades magisteriales existentes dentro de dicho plan eran Lengua y Literatura Española, Física y Química, Ciencias Biológicas, Geografía, Artes Plásticas, Inglés e Francés, Matemáticas, Civismo, Historia Universal, Historia de México, y, por última, la de Normal y Técnico en Educación, siendo esta última, el antecedente de la actual licenciatura en Pedagogía.

El primero de octubre de 1946 Jaime Torres Bodet puso en vigor el primer reglamento de la Escuela Normal Superior. En este ordenamiento se ratificó la existencia de los diez especialidades (las antes mencionadas) del plan de 1945 y se estableció que éstas se organizaran de conformidad con los materias que

se impartieran en la escuela de enseñanza posprimaria.

El edificio de la ENSM, ubicado en la rivera de Sr. Cosma y la calle del Fresno, se inauguró el 26 de noviembre de 1946 y se dice que cubrió plenamente las necesidades de laboratorios, talleres, bibliotecas y aulas de clase.

Para Junio de 1948 se formularon los programas del plan de 1945 lográndose una correlación entre ellos y un mejor ordenamiento lógico de los materias. Estas se estructuraron por unidades, temas, subtemas, problemas y ejercicios, bibliografía, así como procedimientos didácticos que se recomendaban seguir.

Las clases se impartieron por 84 catedráticos de gran renombre que ayudaron a que la ENSM tomara un lugar preminente en el ámbito nacional e internacional. Esto, sumado a la Ley Orgánica de 1942, el plan de estudios de 1945 y el apoyo del Estado mexicano, hicieron de la ENSM, la institución rectora a nivel nacional de la formación de docentes para la educación media normal y superior.

A fines de la década de los cuarenta se mostró la preocupación en la preparación de los maestros a través de la creación de tres nuevos seminarios en la especialidad de maestros de normal y técnicos de la educación: Curso superior de psicología, Seminario de orientación profesional y Seminario de técnica de inspección escolar. En ese mismo año, 1949, se instaló un laboratorio de psicología el cual tenía el objetivo de investigar, evaluar y medir diferentes aspectos como los intereses, la personalidad, el rendimiento escolar, así como su área técnica correspondiente.

Un logro importante de la década de los cincuenta fue que la Escuela adquirió la facultad de ofrecer por primera vez en la historia de la educación en el país, un Doctorado en Pedagogía, cuyos programas empezaron a cursarse a partir del 15 de agosto de 1952. Originalmente las finalidades planteadas para dicho nuevo plan eran: formar investigadores en el campo de la Pedagogía; promover la investigación pedagógica y, brindar mejor preparación a los profesionales de la Pedagogía.

Así, el cumplimiento de dichas finalidades se ofrece por medio de tres direcciones: a) Teoría educativa e Historia de la Pedagogía, b) Psicología y Psicología de la educación y, c) Didáctica y Organización pedagógica. Actualmente el Doctorado en Pedagogía depende de la división de posgrado y ofrece el grado con tres posibilidades de especialización: Administración educativa, Planeación educativa y Docencia superior.

Otro acontecimiento importante en la década de los cincuenta para la vida de la Escuela, lo constituyó la organización del Colegio de Profesores Orientadores en el año de 1953. Sus funciones comprendían en general aspectos técnicos pedagógicos, de organización de estudio e investigación, los cuales orientaban a los alumnos en las diversas especialidades que la Escuela ofrecía.

En esa misma década la ENS en 1957 convocó a concurso para seleccionar el lema oficial de la institución. Fue en ese mismo año cuando la institución tomó el lema "El deber por el saber". Este lema obtuvo el primer lugar en el concurso y fue presentado por la profesora Olga Judith López Aguada Peñida recién egresada de la especialidad en Biología.⁴³

En el artículo 61 del Reglamento de 1948 se prevía la creación de una escuela secundaria de experimentación, investigación y comprobación pedagógica. No fue sino hasta el año de 1955 que ésta se inauguró formalmente. Así mismo se dispuso que la planeación de esta nueva dependencia la realizara el Consejo Técnico de la ENS y que los profesores seleccionados para laborar en ella fueran sin excepción egresados de la ENS, que tuvieran una amplia experiencia en la educación de los adolescentes y que fueran entusiastas en el trabajo, entre otros requisitos.⁴⁴

Es importante destacar que el año escolar 1955-56 se perdió en la ENS en virtud de que los alumnos en curso organizarían un movimiento de lucha que buscaba el incremento de doce horas en las plazas al egresar de la escuela. El entonces secretario de educación pública, Lic. José Ángel Centizros, ofreció plazas de sólo nueve horas y los demandantes al rechazar tal propuesta perderán sus plazas. En este sentido se manifiesta el poco apoyo que se le ha otorgado al docente y a su práctica en nuestro país.

Los planes y programas de estudio de la ENS sufrieron cambios durante la dirección al profesor Arquimedes Caballero (1957-1966), todo ello producto de una reforma que transitó por diversas etapas:

A) En enero de 1953 la SEP ordenó la revisión de las finalidades, planes de estudio, programas, métodos y organización de la ENS. Lo anterior con el propósito de que la Escuela respondiera a las exigencias que el sistema educativo nacional tenía en ese momento.

43. Revista de la ENS N° 19. México, 1976. pp. 11-16.

44. Revista de la ENS N°s 3 y 4. México, 1956. p. 22.

B) En julio de 1953 se llevó a cabo la revisión mencionada por medio de mesas redondas en las cuales participaban directivos, docentes y alumnos.

C) En marzo de 1954 se presentó el primer proyecto de reformas académico-administrativas a la ENS. El documento consideraba: las finalidades de la ENS; materias pedagógicas y de cultura general comunes a las diversas especialidades; materias particulares de cada una de las especialidades, entre la más importante:

B) Por último, en octubre de 1955 el Cuerpo de Orientadores, creado en 1953, presentó un documento con diversas proposiciones. Entre las más importantes tenemos que la Escuela debería considerarse como la etapa superior de continuación del sistema educativo nacional y que los bachilleres deberían hacer un año propedéutico de materias pedagógicas. También se proponían las especialidades de Educación física, Enseñanza agrícola y la de Talleres y dibujo técnico; además, la especialidad en Civismo se transforma en Educación Cívica y Social, y la Historia de México e Historia General se fusionan en la especialidad de Historia.

Por otro lado, la especialidad de Maestro de Normal y Técnico en Educación se subdivide en dos especialidades: Maestro en Pedagogía y Maestro en Psicología Educativa.

Los planes de estudio de cada especialidad deberían consistir de 20 materias como máximo, 13 de la especialidad, 5 pedagógicas generales y 2 de cultura pedagógica.

El Consejo Técnico discutió el documento del Cuerpo de Orientadores durante 1957 y 1958 y finalmente lo aprobó con algunas modificaciones. Por lo tanto, el plan de reforma final contó con la participación de los diversos cuerpos técnicos de la ENS: Colegios de profesores, Cuerpo de Orientadores y Consejo Técnico.

El nuevo plan de estudios fue puesta en práctica a partir del 16 de febrero de 1959, constó de 15 especialidades: Matemáticas; Dibujo técnico de precisión; Física y Química; Biología; Geografía; Historia; Educación cívica y social; Inglés; Francés; Lengua y Literatura; Artes Plásticas; Taller para alumnos; Taller para maestros de taller en servicio; Pedagogía; y, Psicología Educativa.⁴⁵

45. Revista de la ENSN, N°1, Anuario México, 1963, pp51-52.

Otro de los aspectos de la reforma de 1959 fueron las finalidades de la ENS. Entre las más importantes están el preparar maestros que satisfagan las necesidades del sistema educativo nacional; preparar maestros para los tareas de supervisión y dirección que se requieren; y, actuar como institución orientadora de la educación nacional.

La Reforma determinó también las características del egresado de la Escuela. Estas se visualizaron desde tres líneas, la social, la psicopedagógica y la de cada especialidad. Creemos conveniente resaltar las segunda, ya que incide directamente en nuestro tema de investigación.

Desde el punto de vista psicopedagógico el egresado debía presentar actitudes de servicio y comprensión para con los educandos; penetración psicológica y capacidad científica; preparación suficiente sobre los principios, la naturaleza, la personalidad y los procesos dinámicos de adaptación social de los adolescentes y de los jóvenes; preparación respecto a los procesos de aprendizaje, tanto teórico como práctico; dominio de los métodos de estudio y de los procesos y técnicas de estimación y diagnóstica del aprovechamiento.

Analizando lo que se esperaba de tales egresados se puede fácilmente encontrar que su preparación psicopedagógica versaba alrededor de teorías eminentemente técnicas y pragmáticas. Además, haciendo una rápida visión de los materias que el plan de estudios contenía se evidencia que una preparación psicopedagógica desde el psicoanálisis es nula. Las materias que hacen alusión al área correspondiente sólo son: Conocimiento de los Adolescentes, Psicotécnica Pedagógica y Educación de los Adolescentes; las cuales no hacen referencia al Psicoanálisis.

El plan de estudios de 1959 sufrió algunas modificaciones durante su vigencia. Las más significativas fueron la creación de un nuevo plan de estudios para la especialidad de Lengua y Literatura Española y la realización de cambios en los planes de estudio de las especialidades de Pedagogía y Psicología Educativa, los cuales entraron en vigor para el curso 1969-70.

Durante la gestión del Profr. Arquimedes Cabellero en la ENSM se acondicionaron dos aulas, en el edificio de Geografía, para servir como observatorio meteorológico y astronómico con equipos adquiridos por la SEP en 1963. Y a partir de 1964 la Escuela logró contar con doce plazas de tiempo completo y doce de medio tiempo.

El Profr. Arqueles Yeta Salvatierra asumió la dirección del plantel en 1966

y concluyó sus funciones diez años después. Durante su dirección se edificaron las instalaciones para diferentes especialidades, el anfiteatro de la especialidad de Biología y la biblioteca pedagógica. También se estableció el turno matutino con el Dr. José Armando Estrada Parra como subdirector.

Después de una huelga de 62 días iniciada el 28 de abril de 1976, comienza en la institución una etapa de convulsión política que concluyó en 1983. Este etapa ha sido caracterizada por la presencia de periodos transitorios de diversos directivos, posturas contestatarias y radicales de los organismos estudiantiles, posiciones polarizadas entre catedráticos, falta de un interés de las autoridades de la SEP ante las necesidades de la ENS y pérdida paulatina de autoridad de los directivos.

El 2 de septiembre de 1983 las instalaciones que la ENS utilizaba fueron desalojadas y la institución se desconcentró en seis sedes distribuidas en el Distrito Federal. Simultáneamente le fueron entregadas -en forma transitorias- las instalaciones que pertenecían a la UPN para que se iniciara la operación del nuevo modelo académico y administrativo elaborado por la Comisión 106 y aprobada por el entonces secretario de educación pública, Lic. Jesús Reyes Heráez.

Ahora bien, desde 1959 hasta antes de 1983 el plan de estudios de la Normal Superior sólo sufrió modificaciones superficiales; pero a partir de 1983 empezaron a operar siete licenciaturas por áreas en la Escuela, las cuales vinieron a substituir a las catorce especialidades anteriores. Dicha reforma no se llevó a término repentinamente, sino que empezó a gestarse años antes cuando la Comisión 106 se abocó a la tarea de cambiar el currículum de 1959.

La Comisión 106 dio pauta a este cambio teniendo en cuenta los aspectos social, pedagógico, psicológico y filosófico encuadrados en el currículum; sin embargo, los programas fueron revisados por los propios catedráticos y no por la citada comisión.

Hablando de currículum, la Comisión 106 valoró con mayor énfasis sus aspectos sociales y de esta forma enriqueció el concepto que de ésta se tenía en las corrientes conductistas y estructuralistas. En acorde con lo anterior, la nueva concepción de currículum pretendió otorgar al educando un papel crítico y activo en el proceso de su formación. No obstante, la Escuela está experimentando una repetición de los viejos vicios de la relación de dependencia alumno-maestro, echando por tierra las innovaciones.

Ahora bien, aunque se llevó a cabo la revisión de los programas de estudio no se expresó una correlación entre los diferentes programas surgidos debido a la falta de una base teórica para realizar tal tarea. Otra consecuencia de esta ausencia teórica es que hasta la fecha no se han logrado caracterizar los propósitos del laboratorio de docencia, lo que ha dificultado una verdadera vinculación entre teoría y prácticas docentes, aunque cabe mencionar que se vio la necesidad de incorporar un área metodológica pero que el educando pudiera realizar investigaciones.

En cuanto a la organización académica administrativa del nuevo plan se planteó un 47.63% de contenidos en un tronco diferencial, y un tronco común de 52.37% integrada por áreas instrumentales, sociales, psicológicas y pedagógicas. La organización académica es de tipo departamental donde cada departamento se encarga de la investigación y la docencia de la unidad académica para cada área. Así existen un departamento por cada licenciatura y éstos son coordinados por una sola jefatura. A su vez hay departamentos de apoyo académico, dependientes de la Subdirección Académica que son: el de psicopedagogía, la biblioteca, el de investigación y el de experimentación.

Por otra parte, se pretende que los egresados tengan una auténtica actitud de servicio conjugada con una formación técnica académica de alta nivel, por tal motivo sería pertinente establecer un programa de actualización docente de los egresados y revisar el laboratorio de docencia considerando la incidencia social.

En síntesis, la ENSM sí ha avanzado en su conjunto desde su creación, pero se ha estancado en hacer congruentes los principios epistemológicos, pedagógicos y psicológicos que le dieron origen.

Finalmente, consideramos que es importante que se efectúe una evaluación constante del plan de estudios de la ENSM debido a que la historia de la educación normal corre paralela a la vida de la nación. La crisis incide a todos los niveles sociales, entre ellos el educativo.

CONCLUSIONES

El incluir en una tesis de formación docente con un enfoque psicoanalítico un capítulo que de alguna forma se relacione con aspectos políticos y económicos puede parecer un tanto extraño. Consideremos que desde el momento en que el docente forma parte del proceso educativo se encuentra afectado por la historia y la situación que vive su país.

A lo largo del presente capítulo hicimos mención de una manera somera de la situación socioeconómica de México actual, una reseña histórica de la educación media básica y, por último, la Normal Superior; toda esta con la finalidad de conocer las posibles limitaciones y los marcos existentes en nuestro contexto. Una vez identificadas las características generales del contexto económico, social y político de nuestro país, nos será más fácil ubicar el objeto propio de nuestra investigación —la formación docente— y lograr de esta manera que nuestra propuesta esté lo más acorde posible con nuestra realidad.

Identificamos la existencia de una crisis de carácter estructural en nuestro país. Dicha crisis, caracterizado por el alto poder inflacionario, la inestabilidad cambiaria, la escasez de divisos, la falta de confianza por parte de empresarios y, por último, los intereses políticos reinantes tienen fuertes repercusiones en el sistema educativo nacional.

Al reconocer a México como un país dependiente y con diversos problemas económicos, se distingue también que cualquier intento de cambiar programas o proponer cursos a nivel institucional, implique un desajuste en su organización y, por lo tanto, la posibilidad de limitantes. Es en esta sentido que retomaremos lo apuntado en torno a las condiciones de nuestro país.

Debido a que el sistema educativo no se encuentra desligado de la situación socioeconómica y política imperante, advertimos que los problemas educativos existentes coinciden con tal relación. Es así que, el analfabetismo, la deserción y la reprobación escolar, el bajo nivel de escolaridad y el reducido presupuesto estatal aunado con la deficiente labor planificadora, lejos de ser problemas aislados responden a la organización económica y social y a diferentes posturas políticas. Por lo tanto, y a manera redundante, vemos que los problemas educativos son resultado en gran parte de la actual crisis que vivimos. De esta forma, el sistema educativo al ser la expresión teórica y concreta de la organización política y social, tiende a realizar una serie de actividades complejas dentro de una sociedad y sujetas a la misma.

Otros elementos importantes que formaron parte de esta segunda capítulo y que ayudaron a ubicar el contexto al cual nos remitiremos en nuestra propuesta, fueron los esbozos históricos de la secundaria en México y del principal centro encargado de formar a sus docentes, la Escuela Normal Superior.

Durante el primer cuarto del presente siglo casi todos los países del mundo sufrieron un desajuste entre sus diversos niveles educativos, especialmente el que se liga a la segunda enseñanza. Era natural que en México ese desajuste se acentuara debido a que la Revolución tendió a reorganizar las estructuras sociales que por treinta años se habían mantenido. Así, el surgimiento de la educación secundaria mexicana es relativamente joven, y como tal, bajo el proceso de cambio que ha experimentado hasta nuestros días, se ha podido salvaguardar algunas deficiencias.

La educación media básica al partir del sistema educativo se enfrenta con una serie de carencias, tanto de carácter académico como administrativo. Vimos que la educación secundaria desde su creación (1926) hasta años recientes ha sufrido un gran número de reformas que, si bien han ayudado, no les han solucionado completamente.

Uno de los aspectos que se pretendían atender con tales reformas era el relacionado con la coordinación de los planes de la educación primaria, secundaria, y superior, lo que se vio concretamente en los acuerdos de Chetumal realizados en 1974. También se procuró responder a las necesidades de la sociedad productiva de la revolución científica y tecnológica, viéndose de esta forma que la modernización de la planta industrial tuvo repercusiones en la educativa, al servir esto como refuerzo ideológico. Para 1984 se vio que las secundarias estaban caracterizadas por un exceso de información y de contenidos, y se proponía que se ejercitara un solo plan.

Con respecto al docente se ve que debe prestar atención a la situación real que viven sus alumnos por lo que, es de vital importancia conocer tanto los aspectos sociales como los psicológicos que influyen en cada sujeto. Al referirnos al personal docente nos percatamos de que su formación se enfrenta a una continua reproducción sin alteraciones de un envejecido sistema de formación, el cual es preciso reorientar.

El organismo principal dedicado a la formación de maestros a nivel secundaria, la ERSM, estableció desde 1983 sus estudios a 7 licenciaturas por áreas. Este centro educativo posee una organización académica y administrati-

va que incluye departamentos, y contenidos en un tronco común y uno diferencial para cada licenciatura. La ENSH se ha mantenido sin cambios sustanciales desde 1983 y creemos que su currículum y su organización no pueden ser ignorados cuando existe la intención de generar una propuesta.

Estamos conscientes de que no todos los profesores de las secundarias han cursado estudios dentro de la ENSH, en especial los de las secundarias privadas y por signatures; sin embargo, no quisimos dejar de lado el análisis de éste ya que es y ha sido la institución pivote de la formación de docentes de este nivel y la de mayor reconocimiento por parte del Estado.

En conclusión, el docente de la educación media básica se encuentra sumergido en un contexto con características determinadas que ofrece posibilidades y límites o sugerencias que impliquen cambios de cualquier magnitud.

III. PERSPECTIVAS EDUCATIVAS Y SUS IMPLICACIONES EN LA FORMACION DOCENTE

Elegimos hacer una investigación sobre la formación docente a nivel medio básico debido a la importancia que tiene la cotidianidad de la clase y por el gran olvido que se ha visto en el estudio de este nivel educativo. El objetivo de este capítulo es mostrar un panorama general de algunas perspectivas educativas de las cuales emanan implicaciones para una práctica docente. Esto debido a que previo a nuestra propuesta necesitamos conocer la planteadas con anterioridad a la luz de una crítica desde nuestro marco teórico lo cual la apoyará.

Las perspectivas educativas a las que nos referimos, apoyándonos en el Documento Base¹ son la escuela activa, la tecnología educativa y grupos operativos. Dichas perspectivas son a las que más atención se les ha prestado en los estudios pedagógicos que han sido base y apoyo para las personas involucradas con la labor docente².

Así pues, en esta tercera fase de la investigación haremos mención de las implicaciones de la labor docente que se infieren de tales perspectivas educativas. El acercamiento a la práctica docente lo realizaremos en el próximo capítulo a través de los resultados de la investigación de campo que llevaremos a cabo. Ambos aspectos -implicaciones teóricas y resultados prácticos- nos aportarán algunos elementos útiles para elaborar nuestra propuesta.

3.1 ¿Qué es la formación docente?

Ante la disyuntiva de definir a la formación docente y de aclarar nuestra concepción sobre ésta hemos incluido el presente inciso.

Según Lynch la formación docente es "una actividad semideterminada, dentro de la cual coexisten variedad de corrientes y de experimentos diferentes".³ Así la idea de cómo formar a un docente es múltiple. Aun existiendo una variedad de corrientes toda formación docente tiende a responder a los fines del sistema

1. "La investigación en relación con la teoría" en Congreso Nacional de Investigación Educativa Cap III. Documento Base. Vol. 5. México, 1981. p.219.

2. Ver PALMADE, Guy. Los Métodos en Pedagogía. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1964

3. LYNCH, James et. al. Cómo formar a los docentes para una sociedad en cambio. Ed. El Ateneo. Buenos Aires, 1973. p.44

educativo en donde se plantea la necesidad de perfeccionamiento del docente.⁴

El propósito fundamental de la docencia es "propiciar aprendizajes significativos"⁵ independientemente de la tendencia en la que se encuentre. Hemos reconocido que tales tendencias son principalmente la que le da mayor énfasis: al aspecto psicopedagógico⁶, al social⁷, o al tecnológico eficientista⁸ y dentro de cada una correlaciones diversas. Estas tendencias enfatizan algunos de los diferentes elementos que confluyen en la formación docente.

Al igual que existen tendencias en la docencia, también intervienen en ellas diversos elementos o variables como Arredondo⁹ las denomina a) las de los individuos, b) las del aprendizaje, c) las contextuales, y d) las instrumentales metodológicas, que se interrelacionan. Debido a esto la docencia es una actividad muy compleja y su ejercicio requiere para propiciar aprendizajes significativos, "del conocimiento, análisis y manejo de las variables que intervienen en ella".¹⁰

Al reconocer la complejidad que implica formar a un docente recuperando las diferentes variables, retomamos de A. Oliveros¹¹ tres fases indispensables del proceso de formación docente. La primera, referida a los aspectos previos a la formación, consiste en su planeación, donde se definirán las necesidades cuantitativas, las metas cualitativas, la organización, institucionalización y administración de acuerdo con las estructuras político-administrativas de cada

4. Ver Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-88, INEA, México, 1984.

5. Ver ARREDONDO y WUEST, "Notas para un modelo de docencia", Revista Perfiles Educativos No 3, CISE, UNAM, México.

6. Ver LANDSHEER, G. La formación de maestros del mañana, Ed. Nueva, Madrid, 1977.

7. Ver LYNCH, J. Op. cit.

8. MORALES, S. "La formación de profesores y cambio social", en Reunión Regional Mexicana de la Comisión de Investigación sobre la Formación de los Trabajadores para la Educación 21 y 22 de mayo, México, 1981, y POSTIC, Marcel. Observación y Formación de los Profesores, Ediciones Morata, Madrid, 1978.

9. Ver ARREDONDO op. cit.

10. ARREDONDO op. cit. p. 15.

11. Ver OLIVEROS, A. La formación de los profesores en América Latina, Promoción Cultural, S.A. UNESCO, 1975.

país. En esta misma fase se lleva a cabo la selección de los aspirantes buscando primordialmente la vocación en ellos. La segunda fase corresponde a los aspectos propios de la formación en donde se toma en cuenta el cuándo, el qué y el dónde. El cuándo está relacionado con los créditos necesarios para su ingreso, el qué con la organización y tipo de contenidos y, el dónde, con los establecimientos e instituciones en los cuales se impartirá.

Por último, en la tercera fase se establecen los aspectos posteriores de la formación enfocados hacia una educación permanente. Es decir, en esta fase se dará la actualización, perfeccionamiento y superación del magisterio a través de cursos, talleres y ponencias, entre otros.

Podemos concluir que la formación docente es un proceso estructurado, organizado y continuo que brinda al aspirante los elementos necesarios para su buen desenvolvimiento como educador, y cuyo propósito fundamental es propiciar aprendizajes significativos a través del manejo de las variables (individuales, de aprendizaje, contextuales e instrumentales). De esta manera la formación del magisterio, vinculada a los fines del sistema educativo, no implica únicamente impartir cursos aislados al docente.

Al haber descrito las características generales del proceso de formación docente y viendo la amplitud de cada fase creemos importante en este momento enmarcar los límites de nuestra propuesta. Nos enfocaremos con más detenimiento en algunos aspectos de la segunda fase, ya que ésta es esencialmente el cuerpo de la formación. Para lograr esto vemos necesario documentarnos sobre las perspectivas educativas y sus implicaciones en la formación docente, aspectos que desarrollaremos en este capítulo.

3.2 El Tradicionismo en la educación

Se ha encontrado en algunas investigaciones¹² que existe una discontinuidad entre la formación docente y la realidad de la práctica docente, ya que algunos maestros de ideas liberales adoptan posturas tradicionales después de algún tiempo de ejercer su profesión. Debido a esto consideramos importante

12. Ver. COLIN, Lecky. The Socialisation of teachers. Londres, Methuen, 1977; citado por MARDLE y WALKER en "Algunas perspectivas sobre la socialización del maestro" en Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente, Ant. Elsie Rockwell. SEP. El Caballito, México, 1985.

describir tales posturas.

Tradicionalmente se ha caracterizado al aprendizaje por ser la acumulación de conocimientos, suponiendo que la cantidad hace a su vez la operatividad. En tal posición Folladori¹³ opina que todo se reduce a un conocimiento libresco, dictado de apuntes, repetición de lo visto pudiéndose decir que la información es la única que tiene importancia en el proceso educativo.

El proceso de conocimiento desde esta tendencia queda reducido a la simple aprehensión de los objetos por medio de los sentidos, como un acto mecánico de apropiación de la realidad.

Palmade¹⁴ destaca una serie de características relacionadas con el tradicionalismo en la educación, donde el maestro expositor enseña y el alumno escucha pasivamente. Distingue la simplicidad, análisis y progresividad, relaciones con aspectos lógicos de la estructura del contenido o enseñar por parte del maestro; la memorización, actitud que a veces resulta mecánica, pues se retiene sin entender; la organización de la clase descansada en la autoridad del maestro puesto que "el interés de la razón no es lo primero que se manifiesta en el niño"¹⁵ por lo que debe ser suplido por un régimen de sanciones; y la emulación en el sentido de que quien trabaja es digno de elogios y el que no lo hace merece ser censurado.

Según esta concepción el papel del maestro es primordial pues sólo a través de él el alumno aprende la materia. El educando va depositando en su cuenta bancaria (aludiendo a las concepciones pedagógicas de Paulo Freire¹⁶), con gran mecanicidad y poca crítica, todo aquello que le será demandado al día del examen. Se absolutiza en tal medida lo que el maestro dice que en múltiples ocasiones se asesina la creatividad infantil.

En consecuencia, el maestro se muestra como el dueño del saber, imponiéndose y utilizando su autoridad para no dar razones; el alumno es entonces un elemento pasivo que recibe órdenes y los cumple no por propia convenci-

13. FOLLADORI, Horacio. "Educación y grupos amplios" de la etimología del curso Perspectiva grupal para la orientación vocacional. Centro de Educación Continua UNAM, México, 1987.

14. Ver PALMADE, op. cit.

15. *Ibid.* p.12

16. FREIRE, Paulo. Pedagogía del oprimido. 30a.ed. Ed. SXXI. Buenos Aires, 1983.

miento sino a causa de la coerción de que será objeto en caso de no realizarlos.

Dentro de la educación media básica en esta tendencia el cumplimiento de la tarea no tiene su origen en el escape creador de la agresividad y rebeldía propia de los alumnos de este nivel educativo. Por lo tanto, este tipo de educación no promueve el desarrollo integral en el adolescente.

Consideremos que la transmisión de los conocimientos del maestro no supone la disponibilidad de lo aprendido, por lo que si se desea realmente formar sujetos se debería analizar la dinámica psíquica que influye y limita el proceso educativo. Es decir, le hace falta a la pedagogía "una reflexión profunda en torno al hecho educativo mismo, a la relación educador-educando, sobre todo en lo que respecta a los aspectos inconscientes de la misma".¹⁷

Sin embargo, no se pretenden desecher todos los aspectos que caracterizan el tradicionalismo en la educación. Es preciso revalorarlos en la medida de sus beneficios. Como por ejemplo: desarrollo de la habilidad de memorización, control en la organización de la materia educativa, posibilidad de grupos amplios, fomento y desarrollo de hábitos como puntualidad, orden y limpieza, entre otros. Luego así, no se niega la importancia de la autoridad docente, de hecho la consideramos necesaria en el proceso de aprendizaje para lo valoramos en el sentido de que, si el maestro se encuentra colocado en el ideal del Yo del alumno pueda utilizarlo para hacer que éste conozca el mundo que lo rodea. Es por esta misma razón que la emulación suele funcionar; en otras palabras, siempre y cuando el maestro esté colocado en tal posición que le permita influir sobre sus alumnos.

No se trata entonces de una autoridad justificada en sí misma, ni una serie de sanciones arbitrarias. La base se encuentra en algo más que suele escaparse hasta a los más liberales: el reconocimiento por parte de aquel sujeto con una personalidad que influye, el maestro.

17. BERBER, Daniel. Introd. a "¿Es posible una pedagogía psicoanalítica?", en Cuadernos de formación docente, No. 16. ENEP-ACATLAN, México, pp.52-53.

3.3 Perspectivas e implicaciones en la formación docente

3.3.1 Escuela activa

El tradicionalismo en la educación ha sido cuestionado hace ya tiempo por toda la escuela de la pedagogía moderna y la escuela activa. Este último es un sistema didáctico por el cual la materia de estudios es elaborada con el esfuerzo propio del alumno.¹⁸

La escuela activa es producto de la convergencia de varias corrientes didácticas.¹⁹

1 Escuela del trabajo de Karchensteiner.

2 Escuelas nuevas surgidas a final del siglo XIX en Europa con la finalidad de combatir el dogmatismo que hasta entonces reinara.

3 Los principios didácticos de Dewey y Claparède, principalmente.

En la educación activa se plantea que el niño no aprende bien sino cuando lo hace personalmente por observación, reflexión y experimentación; esto es, por un proceso de autoeducación, que junto a la formación intelectual deben pensarse en práctica las aptitudes manuales y, en general, toda energía creadora (educación integral).²⁰ Por otra parte, la escuela activa procura organizar la materia de enseñanza mediante una coordinación y concentración didáctica de todas sus asignaturas; y también procura socializar el aprendizaje, al fortalecer y respetar la individualidad de cada sujeto.

Así lo esencial en la didáctica de la escuela activa es que la intervención del maestro es simplemente un medio, al ser la principal la iniciativa de los alumnos para la conquista del saber, el dominio progresivo de sus capacidades y el perfeccionamiento de la expresión. En estas teorías de la pedagogía sí se reconoce que lo esencial reside en el deseo del niño por aprender, sin embargo, se elaboran los instrumentos que lo estimulan ignorando la importancia del origen de tales deseos, encontrados en las fuentes libidinales, aspecto que sí toma en cuenta la corriente psicoanalítica con el descubrimiento del inconsciente.

18. MÉRANI, Alberto I. Diccionario de pedagogía. Eds. Grijalbo, S.A. México, 1983 p.3

19. Ver *ibídem*.

20. LARROYO. Didáctica general y contemporánea. Ed. Porrúa. México, p.201.

Algunos representantes de la escuela activa son John Dewey, Eduard Claparède y María Montessori, de los cuales plasmarémos sus principales ideas pedagógicas. Hemos elegido éstos y no otros representantes porque son los que a nuestro juicio podrían aportarnos mayores sugerencias para el desarrollo de nuestra propuesta.

a) John Dewey

John Dewey fue un filósofo, psicólogo y pedagogo estadounidense quien promovió la escuela progresista en su país. Esta es la versión norteamericana de la escuela activa.

Los factores principales que motivaron los postulados de Dewey fueron principalmente tres: primeramente la tendencia hacia la democracia; en segundo lugar la Revolución Industrial por la cual vio la necesidad de desarrollar conocimientos prácticos para integrarlos al sistema productivo; y, por último, la influencia del método científico que parte de la noción de estimulación y se relaciona con el pragmatismo de Dewey.²¹

Dewey propone una escuela en donde el niño esté en contacto con las actividades prácticas, es decir con sus tendencias presentes, y, por lo tanto, el programa educativo que plantea debe estar fundado en las necesidades e intereses de aquél.

Según Dewey debería existir una reforma a la doctrina de la disciplina formal a través de la cual se educa. "El remedio está en descubrir modos típicos de actividad sean juegos u ocupaciones útiles, que interesen a los individuos"²² pues mientras más indiferente sea el material de estudio, mayor esfuerzo y disciplina requiere. Ante esto vio también que era vital relacionar el saber con sus aplicaciones y los fines con los medios.

Se puede deducir que toda meta para ser válida debe nacer de actividades actuales y que la experiencia educativa es "una reconstrucción constante de lo que el niño hace, a la luz de las experiencias que sufre"²³ lo que implica una revisión continua del proceso y la situación en el movimiento de la educación progresiva. Asimismo la meta de una educación para ser válida debe ser flexi-

21. Ver CHATEAU, Jean. Los grandes pedagogos. F.C.E. México, 1982. p.281

22. DEWEY, Jean. Democracia y Educación. 7ª.ed. Ed.Losada. Buenos Aires, 1971. p.146.

23. CHATEAU, J. Op. cit. p.285.

ble y partir de actividades actuales que conlleven a una adecuada preparación para la vida.

Dewey le da gran importancia a la experiencia, la cual consiste en ensayar y experimentar. Dicha concepción es la que sustenta el mismo programa que formula para la educación, el cual implica un hacer y una prueba, permitiendo que el niño haga la experiencia y logre explorar el presente para construir el futuro.

Al referirnos a lo que es el programa educativo planteado por Dewey señalaremos que éste debe promover la información para convertirla en conocimiento y no abocarse a una simple transmisión de información. Pero Dewey información y conocimiento son dos aspectos diferentes, lo primero está relacionado con la experiencia pasada sin una acción por parte del sujeto, y lo segundo se basa en la experiencia pasada, en su revisión y en la relación de ésta con la vida diaria. De acuerdo con lo anterior es fácil comprender por qué Dewey rechaza la información mecánica dada a los alumnos y promueve, por otra parte, el desarrollo del conocimiento a través de la acción ya que así el niño logra una visión más clara en el interior de su experiencia.

Otro aspecto digno de mencionar es el referido al de su método.²⁴ El punto de partida de éste debe ser alguna situación empírica, específica y actual del niño, seguida del segundo paso referido a la resolución de los obstáculos presentados y, de esta forma se inicia la investigación. Al comenzar la los niños deberán inspeccionar los datos que tengan a la mano para ver las posibles soluciones y elaborar hipótesis. Una vez identificadas estas últimas se deberán someter a la prueba de la experiencia, lo cual permitirá una acción sobre las cosas.

Los dos primeros pasos de este método educativo, que no es más que el método científico, son para Dewey las respuestas sobre las motivaciones para el aprendizaje, en donde se plasma la importancia de la actividad ordinaria del niño y los intereses espontáneos de éste.

En lo anterior se destacan dos puntos importantes relacionados con la médula de la escuela activa: la actividad del alumno y el interés que lo guiará. Un maestro formado desde esta concepción se esforzará por hacer los contenidos de estudio más atractivos al conocer cuáles son los verdaderos intereses de sus alumnos. Esto se torna más difícil en la medida en que los contenidos parecen más alejados de la realidad del educando, situación que con frecuencia su-

24. Ver DEWEY, J. Op. cit.

cede en lo secundario, puesto que los intereses del adolescente parecen kilómetros alejados de los programas de estudio. Aquí el maestro tiene una labor gigantesca si quiere hacerlos atractivos. Algunas se darán cuenta que su personalidad funciona como un punto de unión entre programas e intereses.

Para Dewey, un maestro debe sugerir a sus alumnos lo que han de hacer ya que éstos buscarán y recogerán sus sugerencias. Estas sugerencias se darán evitando que sean la exigencia de un dictador, más bien como las de un compañero. El docente deberá aprender a compartir con el alumno sin buscar los resultados rápidos en el cambio de la mentalidad sobre todo lo referido a la democracia.

Por último señalaremos que considero importante la experiencia de la escuela dentro de la comunidad para infundir la conciencia de la idea de democracia vivida desde el interior del aula, en un proceso de participación de la experiencia, donde maestro y alumnos sean considerados colegas.

En conclusión, Dewey concibe a la educación en conexión con el ambiente presente en el que los individuos han de actuar, y la resume en la idea de "reconstrucción continua de la experiencia, idea que es distinta de la educación como preparación para un remoto futuro, como desenvolvimiento, como formación y como recapitulación del pasado",²⁵ pues el valor de estas últimas está en el uso para aumentar el sentido de las cosas que hacemos en el presente.

b) Eduard Claparède

No obstante que los términos de "escuela activa", "educación nueva", "métodos activos" y similares, no fueron una creación de E. Claparède, el progreso efectivo de las bases científicas de la nueva educación (ve obra sobre todo de él). A Claparède se debe en gran medida que Ginebra se convirtiera en el centro cultural europeo desde principios de siglo, donde se realizaron obras de coordinación y reelaboración original de los temas de educación nueva.

Fueron varias sus preocupaciones en cuanto a la pedagogía y éstas se vieron reflejadas en sus principales obras: Psicología del niño y psicología experimental (1904), La escuela a la medida (1920), Cómo diagnosticar las aptitudes de los escolares (1924) y, La educación funcional (1930).²⁶ Los títulos

25. DEWEY, J. op. cit. p 91

26. Ver ABBAGNANO y VISALBERGHI. Historia de la Pedagogía. F.C.E. México, D.F., 1964 pp. 670-672

de sus obras son significativos en cuanto que señalan las principales direcciones de investigación original que siguieron Claparède y su escuela.

Entre sus principales preocupaciones tenemos el experimentalismo, que tomaría de ésta sugerencias para la psicología. Claparède fue un gran divulgador de los técnicas estadísticas y quería promover en los educadores el espíritu científico. Esperaba que éstos pudieran maravillarse de los hechos cotidianos de su vida profesional y que trataran de encontrar la respuesta a ellos por medio de la observación metódica y la experimentación.

Otro aspecto importante en toda la obra de Claparède es el de "la escuela o la medida". Considera que en toda escuela es necesario hacer un diagnóstico de aptitudes con el objeto de formar grupos con individuos de características semejantes y, de esta manera, lograr una escuela a la medida. Opina que no se trata de jerarquizar sino de diferenciar, pues las aptitudes tienen un mismo nivel. Así, para Claparède la escuela a la medida sería "la que se adaptase tan bien a la mentalidad de cada uno, una escuela tan ajustada a las formas del espíritu como un vestido a un calzado o las del cuerpo o del pie".²⁷

El término de educación funcional fue introducido por Claparède. Por educación funcional se entiende la forma que debe ponerse en función -activar- las estructuras particulares de la mente infantil para alcanzar formas superiores de inteligencia.²⁸ De esta forma, Claparède basó su educación funcional en la idea de que el pensamiento infantil es estructuralmente diverso del adulto, y por lo tanto, la educación debe guiarse en la naturaliza, ajustarse a ella. Para Claparède, entonces, una pedagogía verdadera consistiría en "no ejercer ninguna actividad sobre el niño más que en tanto ésta sienta su necesidad natural."²⁹ Así la única educación eficaz sería la que respete las leyes del desarrollo natural del niño y el resorte de la educación, es el interés por aprender.

Ante este orden de ideas es válido cuestionarse cuál sería el papel del educador. Para Claparède un educador debe seguir y no contrariar a la naturaleza. Si el juego es la principal actividad del niño el educador debe utilizarlo para sus fines. Éste debe ser entonces un estimulador de intereses, un despertador de necesidades intelectuales y morales. Su virtud capital es el entusias-

27. CLAPARÈDE, E. *Cómo diagnosticar las aptitudes en los escolares*. Ed. Aguilar. Madrid, 1972. p.17

28. Ver ABBAGNANO, Op. cit. pp. 670-672

29. CLAPARÈDE, Op.cit. pp.519-520.

En conclusión, las preocupaciones de Cleparéda sobre el respeto a la naturaleza y a las estructuras mentales del niño, el problema de las aptitudes y la pedagogía científica, lo llevan a proponer cómo preparar mejor a los educadores. Pero él deben tener acceso a los resultados de investigaciones psicológicas y sus deducciones para la educación y que en su formación obtengan un mayor grado de espíritu científico.

C) María Montessori

El tercer representante de la escuela activa al cual nos referimos es la italiana María Montessori, quien influenciada por los estudios de medicina que realizara, intentó aplicar la ciencia natural tanto a la antropología como a la educación.

Montessori, con su visión naturalista, desarrolla su obra educativa a partir del estudio de los niños anormales, y considera que las conquistas obtenidas en la pedagogía de estos niños se podían aplicar a los métodos educativos de la infancia normal. Retoma la importancia que tiene la naturaleza y la experiencia en un medio de libertad objetivamente organizado ya que así se cumpliría su objetivo de "ayudar a los niños a darse cuenta de todas sus potencialidades."³¹

La naturaleza para Montessori equivale a libertad y es una respuesta a un impulso interior que el niño tiende a sacar para el logro de su propio crecimiento. La institutriz debe observar tal naturaleza pero no dejarla pesar sin fruto. Es así que se plantea la necesidad de basarse en la naturaleza, en las leyes del desarrollo del niño y en un medio adecuado para facilitar el libre crecimiento de cada niño.

Al ver la importancia que tiene el medio para Montessori, es preciso señalar las características de éste. Retomando la relevancia de la actividad a experiencia, y la del medio antes aludido veremos que ambos aspectos deben estar en estrecha relación, es decir, el medio existente debe poseer una organización adecuada para evitar que la actividad del niño sea ejercida por casualidad.

30. Ver CHATEAU, J. Los grandes... Op. cit. p.270

31. PAPALIA y WENCKOS. Desarrollo humano. 2a. ed. Ed.McGrawHill. México, 1985, p.223.

Por otra parte, un medio adecuado para el niño deberá implicar un medio físico con materiales de acuerdo con las características de los niños. Todo material educativo de la *casa dei bambini*³² con su complejidad es un conjunto de medios en vista de la educación de los sentidos y del ejercicio de actividades motrices y manuales.³³ En busca del desarrollo de cada sentido y de las actividades motrices se utiliza un material para cada uno de éstos, el material utilizado es, por lo tanto, muy atomizado.

El fin de este medio artificial que se crea es lograr un dominio de su cuerpo y de los cosas. El material es analítico y abstracto con base en una concepción sensualista (el conocimiento se da por medio de las sensaciones), naturalista, atomista y asociacionista, aludiendo a la teoría de la Gestalt sobre el engrandamiento del conocimiento.³⁴

En un medio con las características sugeridas por Montessori cada niño se dedicará a un trabajo concreto e interesante rodeado de un ambiente de orden, calma y respeto. Este ambiente forma del mismo modo una característica importante de la escuela de sociabilidad.

Todo lo anterior de énfasis al método de investigación libre basado en las necesidades naturales del desarrollo del niño. El método creado por Montessori parte de la importancia de las actividades sensorio-perceptivas y motoras basadas en su propia naturaleza, que suscitan posteriormente problemas bien definidos y el interés vivo por parte del niño para resolverlos. Dicha acción se debe encaminar hacia un trabajo siendo en la adolescencia cuando éste se ha reconocido y remunerado para facilitar así su introducción en la vida social. Consideramos relevante este último aspecto para aumentar o florecer la motivación de los alumnos de la educación media básica, los cuales se encuentran rodeados de una vasta información, en el mejor de los casos, pero ajenas a su realidad social.

A partir del respeto hacia la naturaleza interna del niño, Montessori considerará errónea la idea del aprendizaje por imitación, ya que plantea que el espíritu del niño es absorbente, es decir, que tiene el poder de atraer así los elementos que le son indispensables o útiles, de apropiárselos, transformándolos

32. Casa de los niños: creado por Montessori, ver CHATEAU, J. Op. cit. p. 298.

33. CHATEAU, J. Op. cit. p.300

34. Ver RUCH FLOYD, et. al. Psicología y vida. 2a. ed. Ed.Trillas. México, 1972, pp.247-267.

en su carne.³⁵ El proceso de aprendizaje que se apoya es el que denominó de encarnación, el cual se basa en periodos largos o cortos de preparación y de absorción en el cual se acumulan experiencias que se van interiorizando para realizar de una forma espontánea una explosión. Esta explosión, "producción súbita e imprevista de una especie nueva",³⁶ es el fruto del aprendizaje del niño.

Una vez descritas de una manera general las planteamientos de Montessori referidos a la naturaleza, al medio, a su método y al proceso de encarnación, nos abocaremos a retomar los aspectos sugeridos por ella sobre el accionar del docente, institutriz o guía, como ella lo denomina. Coherente con todo lo que tiene en los pósteros de la naturaleza, en la importancia de los intereses o periodos sensibles, apunta que, "lo importante es vigilar y captar la revelación de tales periodos sensibles y ofrecer al niño lo que él mismo juzgue oportuno para satisfacerlos,"³⁷ por lo tanto, el papel del educador es observar, vigilar y proveer para ayudar al niño a darse cuenta de las características del material y de sus posibles utilidades, evitando dejar pasar sin provecho algún periodo sensible.

A la vez de jugar el papel de guía, el educador debe abstenerse de intervenir en forma directa cuando el niño esté realizando una actividad ya que el educador, desde esta perspectiva, no tiene la finalidad de enseñar o dar órdenes, sino de fomentar y crear un medio adecuado para que el niño trabaje espontáneamente y organizadamente en provecho del crecimiento de su espíritu.

Ahora nos queda por preguntar hasta qué punto los periodos sensibles e intereses del niño se satisfacen por su actuar y su experiencia con los materiales sugeridos por el educador y, si la necesidad de amor y reconocimiento existente en todo sujeto es cubierta por esa misma relación. A partir de éstas interrogantes, esenciales en nuestro estudio, afirmamos la relevancia que tiene el observar, el sugerir, y la abstención del educador al relacionarse con el niño en el grupo y, hacemos hincapié en la influencia que tiene todo el aparato psicológico e ideal del go de un sujeto en su desarrollo.

Después de haber señalado los característicos de las teorías pedagógicas de cada uno de estos representantes de la escuela activa (Dewey, Claparède y Montessori), podemos concluir que en general, y por pertenecer al mismo enfoque, coinciden en varios aspectos de gran relevancia, como son, el respeto a

35. CHATEAU, J. Op. cit. p.304

36. Loc. Cit.

37. Ibíd. p.306.

la naturaleza y desarrollo del niño; la necesaria reconstrucción de lo que el niño hace a la luz de sus experiencias e intereses; y, la utilización del método científico en el proceso educativo.

Otro aspecto digno a considerar es el referente a la acción que el maestro debe tener en el salón de clases al relacionarse con los alumnos. En términos generales se afirma que éste debe actuar como el medio idóneo para facilitar y apoyar la iniciativa del alumno, por lo cual debe abstener su participación en gran medida. Esto es importante ya que apoya la idea de que "nadie puede ser uno mismo si el interlocutor no le deja el espacio necesario para serlo."³⁸ Esta idea a la vez apoya la intervención del diálogo entre del maestro con el alumno para captar las palabras del otro en su intención todavía no formulada.

Ahora bien, consideramos que esa abstención del maestro se debe basar en la observación, como lo misma Montessori lo menciona, y a la vez en el reconocimiento de la influencia consciente e inconsciente que tiene el Otro en la vida del sujeto.

Al referirnos a la importancia que tiene el reconocimiento que necesitan tanto el maestro como el alumno en el proceso educativo, afirmamos que para lograr fomentar la iniciativa del alumno se debe partir de la demanda implícita o explícita de cada uno. En otras palabras, se debe tomar en cuenta la carencia que existe en todo sujeto y, por lo tanto, la necesidad de amar que cada uno tiene.

Al partir la escuela activa de una crítica hacia la relación tradicional entre maestro y alumno, introduce una mayor libertad hacia el último y una abstención para el primero. Ante ello es importante acudir al punto medio que todo educador debe buscar. Un exceso de libertad en aras del respeto a la naturaleza puede resultar negativo en tanto que implique la abstención total del maestro. Recordemos que el objetivo principal de la educación es acceder a la realidad por medio de una renuncia al placer. Si el maestro se eclipsa por completo, no funcionará como puente entre placer y realidad. De esta forma, el educador debe enmarcar los límites tanto de su abstención como los de la libertad de sus alumnos, con el objeto de transitar en ese espacio indomada por el autoritarismo y el exceso de libertad.

38. LEVY, Valensi. El Psicoanálisis, perspectivas y riesgos. Ed. Morova Madrid, 1952. p.343.

3.3.2 Tecnología educativa

El hombre a través de su historia ha buscado diversas formas para ser perpetuado y para llegar a una perfección. No quiere que su cultura sucumba por lo que utiliza a la educación como un medio para conservar su continuidad. Ha ingeniado los métodos educativos más sofisticados que le garanticen un saber *sin pérdidas*, entre ellos la tecnología educativa. Este puede ser interpretado como "el desarrollo de un conjunto de técnicas sistemáticas y de conocimientos prácticos, orientados al diseño, operación y evaluación de las instituciones escolares como verdaderos sistemas de enseñanza y aprendizaje".³⁹

En este sentido la tecnología es una especie de ingeniería de sistemas educativos que organiza los recursos para el aprendizaje.

En la tecnología educativa existen dos líneas que teniendo el mismo origen teórico (Conductismo) han diferido en su aplicación.

Desde que no puede existir un saber sin pérdida, a continuación describiremos estas dos perspectivas que pretendiendo lograrlo, desarrollan diversas estrategias con miras a la perfección.

Perspectiva clásica tecnificada

El riesgo principal de esta perspectiva educativa es el de proponer una tecnificación del trabajo sin modificar en lo sustancial la definición clásica del papel, su encuadramiento institucional y su función en la sociedad. En otras palabras, se pide al docente que aumente la eficacia de su labor apoyándose en recomendaciones sistematizadas por parte de una didáctica tecnificada.

La eficacia docente puede ser entendido como la obtención de mejores resultados en el aprendizaje de sus alumnos. Así, desde esta perspectiva se plantea que una adecuada sistematización y un manejo de aspectos técnicos de la enseñanza, así como una buena habilitación para la resolución de problemas didácticos, incrementará la excelencia de la actividad de la enseñanza.

El origen de esta perspectiva radica en la aplicación de la teoría conductista a los problemas de aprendizaje y motivación. Además se relaciona con los

39. GAGNÉ, Robert. H. "Tecnología educativa como técnica", en Boletín de tecnología educativa. Año 1. Núm. 5. INEP Acatlán. Abril-Mayo. 1976. p.2

teorías modernas "del aprendizaje programado y está caracterizada por la labor de análisis, por redactar objetivos precisos, por seleccionar la estrategia de aprendizaje apropiada y reforzando las respuestas correctas y la constante evaluación".⁴⁰ Un exponente de esta corriente en la formación docente es Marcel Postic quien da sugerencias, normas e instrumentos para la mejor preparación de los maestros con un alta eficacia.⁴¹

Por el tipo de concepciones que va delineando este punto de vista, podemos decir que más que hablar de una formación se abre paso a la capacitación del docente como vía de preparación. Las formas clásicas de llevar el adiestramiento magisterial son cursos, talleres, programas de microenseñanza, etc. La temática de los eventos en general se centra en cuestiones de planeación, dominio de técnicas de conducción, formulación de objetivos y evaluación. Así pues, se considera que al aprender a trazar la estructura de trabajo dentro del aula, la enseñanza y el aprendizaje se facilitarían.

Si bien el docente adquiere la capacidad práctica de organizar los contenidos de un programa, se enfrenta a él como algo ya establecido, limitado con exageración en su posibilidad de cambio sobre todo en los niveles básico y medio básico escolares.

De esta manera el maestro debe cubrir una serie de objetivos de enseñanza a través de diversas estrategias y auxilios pedagógicos. Ante esta situación en ocasiones el maestro se ve apresurado por terminar el programa dejando de lado la interacción con sus alumnos y por consiguiente, el conocimiento de sus intereses, deseos (conscientes o inconscientes) o de sus condiciones físicas, intelectuales y emocionales.

Al presentarse esta carencia en la formación docente de la educación media básica, últimamente se ha querido subsanar tal vacío mediante la actualización de sus docentes en el empleo de instrumentos didácticos emanados de esta corriente. Esto se ha manifestado concretamente en el municipio de Naucuilpan, Estado de México, en reuniones convocadas por los inspectores escolares de la sección, quienes han hecho énfasis en una mayor sistematización de la educación.

40- DAVIES, Ivor K. *Dirección del aprendizaje*. Ed Diana. México, 1979. p.22.

41. Ver POSTIC, Marcel. *Investigación y formación de los profesores*. Ed Hereta. Madrid, 1978.

Las técnicas parecerían darle al alumno la capacidad de ser el motor de su propio aprendizaje y de su propia educación. Basadas en una psicología moderna se cree que éstas diluyen y modifican el papel tanto del maestro como del alumno. Nos recordemos que el motor real de la educación es el amor, por medio del cual se antepone el principio de realidad al de placer.

Perspectiva tecnológica radical

Esta perspectiva tiene un gran parentesco con la corriente clásica tecnificada al utilizar los mismos fundamentos teóricos. La diferencia radica en que en este caso se trata de pasar en práctica completamente los postulados sistémicos que ambas perspectivas comparten. Al estar convencida de que "las sociedades avanzan aceleradamente hacia una tecnificación que abarcará casi todos los esferas de la actividad humana",⁴² propone una racionalización total de la función educativa sobre la base de una planificación rigurosa.

Es a tal grado su intención de tecnificar, que el papel del docente es desplazado hacia sectores no centrales del trabajo educativo. Se cuestiona que el proceso educativo gire alrededor del maestro y se sugiere como eje el predominio de los sistemas instruccionales que incluyen una importante cantidad de medios considerados no humanos, como son los audiovisuales o computadoras.

El radicalismo más vehemente de esta corriente lo encontramos en la instrucción programada, donde la utilización de preguntas y respuestas únicas e íntiles en textos y computadoras implementan el proceso educativo. El maestro prepara el material para las máquinas: programas, lecciones televisadas, exhibiciones filmadas, materiales ilustrativos, audiovisuales, etc. Con respecto a los alumnos aquél los aconsejará y conducirá hacia una formación apreciativa. Así dentro de esta perspectiva, el maestro es el proveedor de la información, sin embargo, desde este enfoque se puede caer en la intencionalidad errónea de separar formación de información, al otorgar el primer aspecto al docente, y el segundo a los medios tecnológicos.

En síntesis, la perspectiva tecnológica radical "es un método mecanizado, que subraya la importancia de los auxiliares en la enseñanza y sus orígenes se encuentran en la aplicación de las ciencias físicas a la educación y a las

42. "La investigación en relación a la teoría", en Congreso. Op. cit. p.219.

sistemas de enseñanza.⁴³ Considerando tales características podemos ver que una vez más se trata de dar una solución consciente al tradicionalismo en la educación; sin embargo, es incorrecta en su generalidad y en sus bases, puesto que trata de diluir un aspecto fundamental, el aspecto del educador sobre los educandos, estado del que no puede gozar una máquina aunque esté programada con base en recompensas.

La práctica docente que domina en la educación media básica en México gira alrededor del tradicionalismo en la educación pero además está emergiendo una tendencia emanada de la tecnología educativa que, como expresamos con entelección, no rompe con el sustento teórico tradicional. Esta nueva intención se ve reflejada en la inauguración en 1989 de cinco centros de capacitación y talleres de concentración que el Departamento de Cómputo de la SEP ha creado. La utilización de estos centros y talleres se dirige especialmente a los elementos de la educación secundaria del Estado de México. Se encuentran distribuidos en las zonas de Toluca, Tlalnepantla, Ecatepec, Naucalpan y Nezahualcóyotl. El objetivo de estos centros es permitir "a los docentes manejar la computadora como apoyo didáctico y a los alumnos adquirir conocimientos básicos de computación".⁴⁴

La tecnología educativa, en sus dos vertientes, como ya mencionamos, pareciera darle al alumno la posibilidad de ser el motor de su propio aprendizaje. Basados en una psicología moderna se cree que las técnicas diluyen y marginan el papel tanto del maestro como el del alumno. Pero, de nuevo, recordemos que el motor real de la educación es el amor.

¿Se deben desecher entonces las técnicas individuales, actividades extremas, técnicas grupales y el radicalismo tecnológico? Consideramos que no son el centro del proceso de aprendizaje, sin embargo, no pretendemos cerrar los ojos ante los ventajas que le pueden aportar al docente en un momento específico del proceso. Así, las técnicas deben ser sólo aplicadas como herramientas útiles de las que el educador puede echar mano, pero sin ser la causa del aprendizaje, aunque puedan facilitarla.

Creemos que es de vital importancia la personalidad del educador que utilice tales técnicas, puesto que de no poder suscitar la transferencia que necesite para influir hacia el conocimiento y formación de sus alumnos, ni la

43. DAVIES. Iver K. Op. cit. p.20

44. "Computación en secundarias" ECOS. Edo. de México. 2 de octubre de 1988. Primera plana.

técnicas más avanzadas y comprobadas podrá cambiar por completo su relación con el grupo. En cambio un educador colocado en la posición sobre la cual puede ejercer su influencia, a su vez puede aplicar algunas técnicas con éxito, pero no por la técnica misma, sino por quien la pone en marcha.

Por consiguiente, no se trata de utilizar o no técnicas, ni incluso a veces de cómo utilizarlas, sino de quién las utiliza. Ante esta podemos concluir que la tecnología educativa tiene un lugar secundario ya que lo principal en el aspecto educativo es el papel que el maestro pueda tomar, en el lugar del Ideal del Yo, generando así el deseo por aprender.

Nuestra opinión con respecto a los medios tecnológicos en el proceso educativo se asemeja al señalado sobre las técnicas. Sin rechazarlas, consideramos que su uso debe ser reconstruido teóricamente, es decir, su filosofía de utilización es susceptible de ser modificada si es valorada en sus beneficios reales e incorporada congruentemente en otra perspectiva educativa.

En el caso de nuestra propuesta las máquinas de enseñar no son más que herramientas a la disposición del educador, y por ello, él no debe subordinarse a ellas como si fueran los motores de la educación. El educador no puede escapar de la realidad que el orden simbólico le ha conferido; socialmente sigue representando el papel del maestro y gracias a que puede llegar a ejercer una influencia sobre sus alumnos se da peso al aprendizaje y propiamente por la existencia de los implementos mecánicos.

Anteriormente, dentro de un cierto orden simbólico se le había asignado al docente un mayor estatus, sin embargo, en la actualidad los profesores experimentan una falta de prestigio y consideración debido en parte al estatus que se le ha conferido a su labor. Dichos sentimientos empujan en cierta forma la relación intersubjetiva entre maestros y alumnos.

En lo que la tecnología educativa falla es en suponer que lo más importante es la tecnología y no el maestro, dejando de lado que lo que espera el alumno es recibir amor por parte del otro. Por lo tanto, queda por cuestionar si una máquina puede ocupar el lugar del Ideal del Yo.

Otra consideración crítica es la pretensión, por esta corriente, de lograr una transmisión íntegra sin tomar en cuenta la dimensión subjetiva del proceso de enseñanza misma. Si quitamos al sujeto el mismo proceso puede desnaturalizarse.

En síntesis, si las condiciones institucionales permiten al educador echar mano de las estrategias y medios tecnológicos para arribar a algu no méte educativo y además la relación intersubjetiva se considera óptima, ésta puede utilizarse si lo considera adecuado. Lo incorrecto sería hacer de ellas un método exclusivo. Por ello la educación misma no puede ser un asunto de ciencia y técnica, sino más bien un asunto de arte.⁴⁵

45. Como ya se mencionó la tecnología educativa ha tenido fallos en cuanto a la formación de profesores, situación que ha motivado a la realización de estudios relacionados con la diversidad docente e institucional. Antes de señalar cuáles son algunos de las instituciones que han desarrollado programas con marcos teóricos ajenos a los propios de la tecnología educativa, aclararemos que éstos se han encaminado en su gran mayoría hacia los niveles superiores, dejando a los niveles básico, y medio básico a cargo de los normales. Tales instituciones son el CREDA (Centro Regional de Desarrollo Académico), el CISE (Centro de Investigación y Servicios Educativos de la UNAH), y la INEPI (Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala).

3.3.3 Perspectiva de grupos operativos

Incluimos en este capítulo la modalidad de grupos operativos puesto que la teoría en la cual se sustentó ha sido difundida desde mediados de este siglo en el ámbito pedagógico. Además consideramos que algunas de sus categorías las pediremos retomar en nuestra propuesta, concretamente las referidas a la dinámica grupal.

En este momento es oportuno apuntar que señalaremos algunas rasgos que caracterizan al grupo operativo los cuales, como expresamos anteriormente, nos brindarán elementos para nuestra propuesta. Esto debido a que al profundizáramos en un tema tan vasto como éste perderíamos la continuidad y el objeto de nuestra investigación.

El término de grupo se ha definido a través de tres diferentes visiones: la sociológica, en la que el grupo es enfocado como elemento de una estructura mayor (intereses política, militar y el de la comunicación de masas); la psicológica, la cual se dirige al estudio del individuo como integrante de un grupo; y por último, la psicológica social, en la cual se considera al grupo como globalidad donde se experimentan diversos procesos psíquicos.⁴⁶

Los fundamentos del grupo operativo los encontramos con las aportaciones de Blon,⁴⁷ Freud⁴⁸ y Le Bon⁴⁹ quienes estudiaron las reacciones del individuo inserto en una masa. Autores como Bauleo⁵⁰ y Pichón Rivière⁵¹ reconceptualizaron tales estudios dando origen a su propuesta terapéutica y pedagógica conocida como Grupo Operativo.

Pichón Rivière, seguidor de Freud, define al grupo como el conjunto de personas ligadas entre sí por constantes de tiempo y espacio, articulados por su mutua representación interna que se unen con el objeto de realizar una tarea

46. Ver BAULEO, Armando Psicología, Grupo y Familia, 2a ed. Ed. Kargieman. Buenos Aires, 1974.

47. BLON, Wilfred Aprendizaje de la experiencia. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1966.

48. FREUD, S. Psicología de las masas. 10a ed. Ed. Alianza. México, 1994.

49. LE BON, Gustave. Psicología des temps nouveaux. Ed. Flammarion. Paris, 1925. 306pp.

50. BAULEO, A. Op. cit.

51. PICHÓN RIVIÈRE, E. El proceso grupal. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires, 1965. pp. 1-10.

común.⁵²

La unidad operacional del grupo operativo es el Esquema Conceptual Referencial Operativo (ECRO), el cual se refiere al comportamiento de los integrantes de un grupo debido a su ideología. Esta es adquirida en primera instancia en el grupo familiar. De tal forma que el comportamiento de un individuo en un grupo obedece a su ideología primaria para afrontar diversas situaciones (verticalidad). La dinámica del grupo permite que el sujeto adopte diferentes conductas que ya no son precisamente las del grupo primario familiar. Así, su esquema interno se ve modificada en grupo interno secundario y se exterioriza.

En el grupo operativo se construye paulatinamente un esquema referencial grupal, que es lo que realmente posibilita su actuación en equipo con base en la tarea, con unidad y coherencia, pero permitiendo un nivel de heterogeneidad entre sus miembros.

Pichón Rivière muestra un esquema que representa el de toda tarea (el del cone invertido) en el cual distingue una clasificación de modelos de conducta grupal: pertenencia, afiliación, cooperación, pertinencia, comunicación, aprendizaje y telé.

Por pertenencia entendemos el sentimiento de ser del grupo, es decir, la ligazón existente entre los diferentes integrantes del grupo. El fenómeno de afiliación consiste en la identificación con los procesos grupales, pero el sujeto no se incluye totalmente en el grupo, en otras palabras, es la identificación con una pertenencia no lograda.

Al operar en conjunto todos los integrantes hacia una misma dirección se le denomina cooperación, lo que da la posibilidad de aportar elementos para la realización de la tarea. Con respecto a la pertinencia señalaremos que es el grado en que cada integrante del grupo se encuentra ligado con la tarea.

Otro modelo de conducta grupal es el referido a la comunicación en donde no sólo se toma en cuenta el contenido del mensaje, sino el cómo y el quién de ese mensaje. El aprendizaje se estructura como un proceso continuo con oscilaciones, articulándose los momentos de enseñar y aprender. Los temas básicos que lo obstaculizan son el miedo a pérdida (da lo hasta ese momento ya logrado) y el temor a perder las defensas (miedo al ataque).

52. Idem. "El concepto del portavoz" en Temas de psicología 23(19), Año 2. México, noviembre, 1978.

Por último el *tsé* es la disposición del sujeto a trabajar con algún miembro. Puede ser positivo o negativo y dar tanto el clima afectivo como la disposición a la tarea. Juzgamos que un docente (en el caso concreto de nuestra propuesta) debe tenerlos presentes ya que pueden ser considerados como termómetros que reflejen la situación grupal y, al existir una mayor identificación con los procesos grupales el clima de seguridad favorece la tarea.

Estos mismos autores, Basles y Pichón Rivière, distinguen diferentes papeles que asumen los integrantes del grupo. Consideramos más relevante para nuestra propuesta rescatar tres de ellos: el líder, el portavoz y el chivo expiatorio.

El liderazgo puede ser asumido de dos diferentes formas. Una es de tipo negativo, cuyo líder es el saboteador y su grupo se ocupa de la conspiración. La otra, con su líder de progreso, se encarga de llevar adelante el trabajo grupal. Recuperando lo anterior afirmamos que todo docente experimentará en sus grupos liderazgos positivos y negativos que podrían facilitar u obstaculizar la tarea, independientemente de que se trate de grupos operativos o no. Así de la forma en que el docente encabece ambos liderazgos podrán aprovecharse las potencialidades del grupo. Por otro lado, el liderazgo no es algo estático sino que su dirección implique una conquista por parte del docente a través de la congruencia entre lo que dice y hace, y el mantenimiento de la posición de líder del fo del grupo, especialmente por parte del líder.

Otro papel al que debe prestar atención el docente es del portavoz, puesto que éste refleja en un momento dado el sentir grupal hasta entonces implícito. Si en un grupo, especialmente de secundaría, no se facilita la existencia de un portavoz o el docente niega su presencia es probable que las tensiones y conflictos latentes sean liberados abruptamente. Por consiguiente, sugerimos al docente, concretamente de la educación media básica, ser observador de los modelos de conducta grupal (pertinencia, afiliación, etc.) y de las actitudes que pone en evidencia que el alumno es un sujeto deseante, para si no eliminar el conflicto al diluirlo.

Finalmente, el chivo expiatorio aparece como el depositario de los aspectos negativos del grupo. Las características de tal sujeto en ese momento dado, permiten que las demás integrantes del grupo le culpen de los problemas e los que en conjunto se enfrentan, siendo éstos en realidad resultado de la dinámica que ha cobrado el proceso grupal. En este caso el papel del docente consistiría en evitar que el grupo develó el Ego de tal integrante.

Ante los vestigios que parece representar la perspectiva de grupos operativos en la educación es conveniente preguntarse si es viable su implementación en la educación media básica en el área Neucelpan.

En primer lugar, los grupos de este nivel se caracterizan por ser amplios mientras que en un grupo operativo se requiere un número no mayor de 15 alumnos. En segundo lugar, para poner en práctica el grupo operativo se debe proporcionar una formación especial al docente, en este caso coordinador, situación de la que sólo gozan algunos círculos reducidos de la educación superior. Además es bien sabido que la participación no es fácil de lograr debido a una dosis de ansiedad que se experimenta al inicio del grupo operativo.

Por otro lado, la presencia de un coordinador que modere y al que se le ha restado autoridad; la necesidad de grupos pequeños; la libertad de los participantes de participar cuando lo deseen; y, la preparación específica del coordinador aunada a la inestabilidad propia del adolescente, no garantizan el cumplimiento de la tarea. Es decir que la relación entre grupo operativo y los adolescentes es una educación institucionalizada, no parece viable.

En conclusión, algunas categorías del grupo operativo como los modelos de conducta grupal y los rasgos de los papeles mencionados pueden ser retomados y evaluados en su justo valor; sin embargo, como propuesta de formación docente al nivel medio básico, resulta inadecuada en el área de Neucelpan.

CONCLUSIONES

La formación docente implica dotar al maestro de ciertas habilidades y cualidades que le ayuden en su práctica cotidiana, tomando en cuenta la planeación, la vocación y la personalidad de los aspirantes; es decir, toda formación docente es un proceso que parte de estos aspectos previos, desarrolla los aspectos psicopedagógicos de la docencia y tiende a la educación permanente.

Al ver que la formación docente es un proceso vinculado con los fines del sistema educativo hemos reconocido diferentes perspectivas educativas de las cuales se desprenden puntos para tal formación. Si bien cada perspectiva tiene carencias también puede a la vez brindar al docente algunos elementos para el ejercicio de su práctica.

De la escuela activa podemos mencionar su vivo interés en el respeto hacia la iniciativa y deseo de aprender por parte del niño; de la tecnología educativa, el desarrollo de una didáctica cada vez más organizada y la implementación de recursos tecnológicos dentro del aula; y, del grupo operativo, la noción de grupo, con sus respectivas connotaciones en los papeles que juega cada integrante.

Tanto el tradicionalismo en la educación como la escuela activa y la tecnología educativa han dejado de lado los aspectos inconscientes del proceso educativo. Aunque el grupo operativo aparece como una alternativa que si los reformo, no aparenta ser una propuesta adecuada para la formación del educador del nivel medio básico, ya que las condiciones de este nivel no son idóneas para ello. Así, las técnicas y otros recursos de las perspectivas referidas son secundarios al ser la esencial la interrelación educador-educando influenciada por el inconsciente de ambos.

Por lo tanto, es difícil -si no imposible- encontrar o aplicar un método único y de carácter universal, ya que éste se debe emplear según las circunstancias físicas, psicológicas y sociales de la educación. En este sentido, lo decisivo en la educación es la personalidad del educador, puesto que el método no es más que un auxiliar, un instrumento que el educador ha de manejar de acuerdo con el entorno en el que se sitúa.

Finalmente señalaremos que una adecuada formación docente debe ser enriquecida por los aspectos positivos empujados de las perspectivas educativas así como de las implicaciones psicoanalíticas, todo ello para alcanzar aprendizajes significativos, en nuestro caso, en beneficio de las necesidades del adolescente.

IV. INVESTIGACIÓN DE CAMPO

A lo largo de todo este trabajo hemos señalado elementos necesarios para poder entender y acercarnos más a nuestro objeto de estudio. Tales elementos pertenecen desde la teoría psicoanalítica, guía primordial de nuestra investigación, hasta las diversas perspectivas educativas y sus implicaciones en la formación docente.

Ahora bien, en el presente capítulo nos acercaremos al objeto propio de nuestra investigación, la formación docente, a través de una investigación de campo. Este acercamiento lo realizaremos procurando la mejor congruencia epistemológica al analizar las secundarias del municipio de Naucalpan, Estado de México. El capítulo lo desarrollaremos integrando sus objetivos, hipótesis, la descripción de la investigación de campo, sus resultados y, posteriormente, las conclusiones que inferimos de ellos.

Con los aportes de la investigación de campo fundamentaremos la consulta bibliográfica y hemerográfica realizada en los capítulos precedentes. La investigación de campo es "aquella en que el mismo objeto de estudio sirve como fuente de información para el investigador. Consiste en la observación directa y en vivo de cosas, comportamiento de personas, circunstancias en que ocurren ciertos hechos."¹

Las técnicas más utilizadas en este tipo de investigación son la encuesta, la entrevista, la grabación, el cuestionario, la filmación y la fotografía. De éstas, la que utilizaremos fue la del cuestionario, dirigido tanto a los profesores como a los alumnos.

Por último, los resultados que arroje la investigación los tomaremos para elaborar nuestras conclusiones y posteriormente desarrollar la propuesta.

4.1 Objetivos e hipótesis de la investigación de campo

Al tomar en cuenta los objetivos generales de este trabajo (ver introducción), en la presente investigación de campo buscamos:

- a) Vincular la teoría psicoanalítica con la práctica docente.
- b) Sondar sobre el conocimiento de la teoría psicoanalítica por parte del

1. CAZARES HDZ, Laura. en el. Técnicas actuales de investigación documental. 2a. ed. Ed. Trillas, México, 1987. p. 18

personal docente.

c) Identificar algunas necesidades e intereses tanto de profesores como de alumnos.

d) Ubicar las tendencias en la organización de una clase así como las aspiraciones respecto a ella.

e) Distinguir las expectativas de los alumnos sobre sus profesores.

En coherencia con los objetivos anteriormente planteados hemos determinado la siguiente hipótesis, guía de la investigación:

«Existe una carencia en la formación psicológica de los profesores de la educación media básica de Neocalpan que se puede subsanar al retomar los postulados del psicoanálisis en la educación.»

4.2 Descripción de la investigación de campo

En el presente inciso especificaremos el instrumento y la muestra que utilizamos en la investigación de campo que llevemos a cabo en las escuelas secundarias del área Neocalpan, Estado de México.

Para determinar los sujetos que serían cuestionados realizamos dos tipos de muestreos.² El primero, denominado polietápico, es un proceso de selección de una muestra en dos o más etapas sucesivas e independientes. La primera etapa de este muestreo consistió en seleccionar aleatoriamente el 15% de las secundarias matutinas generales del municipio de Neocalpan. La segunda etapa o desarrollar fue la selección del 10% de la población de docentes y alumnos de los secundarios previamente seleccionados. La determinación de tales porcentajes respondió a la validez que toda investigación requiere. La diferencia de porcentajes entre la primera etapa y la segunda refleja la necesidad de ampliar nuestro parámetro y conseguir mayor diversidad de opiniones.

2. Ver LININGER y WARWICK. La encuesta por muestreo. Teoría y práctica. Cía. Editorial Continental, S.A. C.V. México, 1985.

3. Información obtenida en el Ayuntamiento del Municipio de Neocalpan de Juárez, Comité Municipal de Educación. Estadísticas 88-89.

Al referirnos a la selección del 15% de estas escuelas lo hacemos considerando que existen 55 matutinas generales,³ las cuales son de nuestro interés por las características generales que las sujetas presentan. Por lo tanto, la investigación se realizó en 8 secundarias del área Neocalpón.

La primera etapa del muestreo polietápico se realizó a lo par de un muestreo por estratificación, en el cual se dividieron las escuelas en subgrupos para llevar a cabo selecciones aleatorias en cada uno. La determinación de los subgrupos se hizo de acuerdo con la clasificación dominante de las escuelas. De esta forma los estratos son los siguientes: Secundarias federales, públicas y privadas; Secundarias estatales, públicas y privadas.

Los subgrupos se obtuvieron con base en un muestreo que representó el porcentaje proporcional al tamaño total, de tal forma que se controlara la representatividad de la muestra y se simplificara el trabajo de campo.

Así, tomando en cuenta que existen 15 secundarias oficiales federales, 17 particulares federales; 15 oficiales estatales y 9 particulares estatales, trabajamos con 2 secundarias oficiales federales, 3 particulares federales; 2 oficiales estatales y una particular estatal; haciendo un total de ocho escuelas que respondieron al 15% de las secundarias matutinas federales del área Neocalpón.

Para decidir qué escuelas serían las destinadas para la investigación realizamos un muestreo aleatorio a partir de un listado de las secundarias por estratos y subgrupos, proporcionado por el Ayuntamiento de Neocalpón. El sistema de muestreo aleatorio consistió en la eliminación de una escuela de cada tres hasta quedar con el número que se requería.

Una vez seleccionadas las ocho secundarias nos presentamos en ellas con la finalidad de plantear nuestra investigación. De éstas, en tres de ellas (dos particulares y una oficial federales) no se nos permitió llevarla a cabo, por tal motivo, seleccionamos otras tres que correspondieran al mismo estrato.

Las escuelas con las que trabajamos son las siguientes:

OFICIALES

PARTICULARES

FEDERALES

-Esc. Sec. Fed. No. 127

-Instituto Satélite

OFICIALES

PARTICULARES

FEDERALES

-Esc. Sec. Fed. No.11
"Benito Juárez"

-Colegio Chihuahua
-Instituto R. Kipling

ESTATALES

-Esc. Sec. Estatal No.176
"Leyes de Reforma"
-Esc. Sec. Estatal No.94
"Lic. Isidro Fabela"

-Escuela Evolutiva Tajín

En cada una de ellas aplicamos un cuestionario al 10% de su población docente y estudiantil. El dirigido a los alumnos (Anexo I) se divide en cuatro apartados. El primero consta de cuatro preguntas abiertas sobre cómo perciben a sus profesores y la manera en que se debería actuar en el salón de clase.

El segundo contiene diez afirmaciones que el alumno tiene que clasificar de acuerdo con lo siguiente: A)siempre, B)frecuentemente, C)algunas veces, D)ocasionalmente y, E)nunca. Tales afirmaciones están dirigidas a las vivencias que él tiene sobre su relación con sus maestros.

El tercer apartado consiste en completar trece frases con la primera idea que les viniere a la mente sobre diversos aspectos relacionados con la cotidianeidad de la clase.

El cuarto y último apartado de este cuestionario presenta once frases de las cuales pedimos al alumno su opinión utilizando la siguiente taxonomía: A)totalmente de acuerdo, B)de acuerdo con reservas, C)indiferente, D)en desacuerdo con reservas, y E)totalmente en desacuerdo.

Por otra parte el cuestionario elaborado para los profesores (Anexo II) consiste en cinco apartados. El primero de éstos incluye los datos personales del docente, los cuales son importantes porque pueden incidir en su acción educativa.

El segundo está constituido por diez preguntas abiertas sobre la preparación, experiencia y métodos del docente. El tercero, integrado por trece afirmaciones para clasificarse en A)siempre, B)frecuentemente, etc., está escamado a conocer la metodología que utilicen los profesores al impartir su clase.

El cuarto y el quinto apartados principalmente inciden sobre la relación maestro-alumno desde el punto de vista del docente. El cuarto consta de diez frases a completar con la primera idea que se le viniera a éste o lo mente. Y el quinto, formado por cinco aseveraciones, pide la opinión del docente con respecto a ellas de acuerdo con la clasificación de A) totalmente de acuerdo, B) de acuerdo con reservas, etc.

Consideramos que ambos cuestionarios arrojarán resultados cualitativos debido al tipo de preguntas y a la forma en que éstas estuvieran organizadas. Por última, para la obtención de resultados utilizaremos únicamente las técnicas estadísticas de la media aritmética y la moda, con las cuales distinguiremos la representatividad de las respuestas. Una vez identificados los resultados los interpretaremos abocándonos a la teoría psicoanalítica.

4.3 Resultados de alumnos

Los resultados de los cuestionarios de los alumnos los anotaremos de una forma comparativa por estratos: federales, estatales, y subgrupos, públicas y privadas. Esto con el objeto de observar si existe alguna diferencia entre éstos. Para cada afirmación o pregunta marcaremos el total general con la finalidad de distinguir si existe o no una inclinación específica en los alumnos de la educación media básica del área Neocalpan.

INCISO I

1. En la pregunta, ¿qué cualidades crees que un profesor debe tener? Las tres respuestas que obtuvieron un mayor porcentaje fueron:

Para las escuelas federales:

- | | |
|---------------------------------------|-----|
| a) capacidad para explicar su materia | 38% |
| b) comprensión y ayuda a los alumnos | 28% |
| c) paciencia | 20% |

Para las escuelas estatales:

- | | |
|---------------------------------------|-----|
| a) capacidad para explicar su materia | 40% |
| b) comprensión y ayuda a los alumnos | 29% |
| c) relación amistosa con alumnos | 23% |

Para las escuelas oficiales:

- | | |
|---------------------------------------|-----|
| a) capacidad para explicar su materia | 43% |
|---------------------------------------|-----|

- | | |
|--------------------------------------|-----|
| b) comprensión y ayuda a los alumnos | 38% |
| c) exigencia | 20% |

Para las escuelas particulares:

- | | |
|---------------------------------------|-----|
| a) capacidad para explicar su materia | 35% |
| b) comprensión y ayuda a los alumnos | 30% |
| c) respeto | 27% |

Podemos ver que las seis respuestas más populares fueron: capacidad para explicar su materia, comprensión y ayuda a los alumnos, respeto, relación amistosa con alumnos, paciencia y exigencia. Otras respuestas de menor porcentaje fueron: conocer la materia, inspirar confianza, justicia, alegría, cuidado personal y vocación.

2. Dentro de la pregunta, ¿te gustaría ser como alguno de los profesores que has tenido? Vimos que:

En las escuelas federales:

- el 60% respondió afirmativamente
- el 32% respondió negativamente

En las escuelas estatales:

- el 50% respondió afirmativamente
- el 44% respondió negativamente
- el 6% estuvo indeciso

En las escuelas oficiales:

- el 70% respondió afirmativamente
- el 26% respondió negativamente
- el 4% estuvo indeciso

En las escuelas privadas:

- el 49% respondió afirmativamente
- el 47% respondió negativamente
- el 4% estuvo indeciso

En estas respuestas pudimos distinguir una clara diferencia entre las secundarias oficiales y las privadas: mientras que en las oficiales el 70% lo gustaría ser como alguno de sus profesores, en las privadas el 49%, lo cual implica un alejamiento del 21%. En promedio total el 59% respondió afirmativamente, el 38% negativamente y el 3% se mostró indeciso.

Cuando respondían afirmativamente se encaminaban en general hacia las siguientes razones: por su trato, su ejemplo y su carácter. Por otra parte, cuando respondían negativamente expresaban algunos comentarios como: tienen mal genio, no me gusta la profesión, es difícil controlar un grupo y, no me entienden.

3. En la pregunta, ¿le agrada que los profesores le exijan? Nos percatamos que:

En las escuelas federales:

- el 71% respondió afirmativamente
- el 14% respondió negativamente
- el 15% se mostró indeciso

En las escuelas estatales:

- el 87% respondió afirmativamente
- el 13% respondió negativamente

En las escuelas oficiales:

- el 85% respondió afirmativamente
- el 12% respondió negativamente
- el 3% se mostró indeciso

En las escuelas particulares:

- el 69% respondió afirmativamente
- el 16% respondió negativamente
- el 15% se mostró indeciso

En total el 79% respondió afirmativamente, el 14% negativamente y el 7% se mostró indeciso. Las razones por las que se mostraron a favor de la exigencia eran, entre otras: el fomento a la responsabilidad, la superación personal, la eficacia del aprendizaje, la formación de hábitos positivos, y la demostración de interés por parte del profesor. Las razones que dieron el responder negativamente fueron en general: que se sienten presionados y que les da miedo acercarse a los profesores.

4. Al cuestionar, ¿crees que es adecuado que se deje a los alumnos hacer lo que quieren en el salón de clase? Resultó que:

En las escuelas federales:

- el 9% respondió afirmativamente
- el 91% respondió negativamente

En las escuelas estatales:

- el 5% respondió afirmativamente
- el 94% respondió negativamente
- el 1% a veces

En las escuelas oficiales:

- el 5% respondió afirmativamente
- el 94% respondió negativamente
- el 1% a veces

En las escuelas particulares:

- el 10% respondió afirmativamente
- el 90% respondió negativamente

En total el 92.5% no creyó que fuera adecuado dejar a los alumnos hacer lo que quisieran porque se provoca desorden, accidentes, faltas de respeto; no habría aprendizaje, se producen parásitos y hasta aburrimiento. El 7% lo creyó adecuado, ya que planteaba que con libertad se hacen responsables, las clases no son monótonas y porque están en plena juventud.

INCISO II

1. En la afirmación, la mayoría de tus profesores te escuchan, resultó:

SECUNDARIAS	SIEMPRE	FRECUE- NTE	ALGUNAS VECES	OCASIONAL- MENTE	NUNCA
Federales	23%	25%	46%	5%	1%
Estatales	28%	29%	35%	7%	0%
Oficiales	38%	14%	44%	3%	1%
Particulares	10%	39%	40%	9%	1%

La tendencia general es que los alumnos son escuchados sin un alta frecuencia. El porcentaje mejor recayó en la opción de algunas veces con un promedio de 41%.

2. En el enunciado, tienes la confianza de acercarte a tus profesores cuando lo necesitas, encontramos:

SECUNDARIAS	SIEMPRE	FRECUE- NTE	ALGUNAS VECES	OCASIONAL- MENTE	NUNCA
Federales	17%	21%	37%	23%	3%
Estatales	31%	12%	41%	12%	4%
Oficiales	24%	13%	42%	15%	6%
Particulares	21%	23%	35%	20%	1%

Existe una leve inclinación de los alumnos a tener confianza para acercarse a sus profesores, ya que, aunque el 40% respondió que siempre o frecuentemente lo tenían, el 21% respondió que ocasionalmente o nunca lo han tenido. El mayor porcentaje lo encontramos en la opción de algunas veces debido a que esta frecuencia por sí sola representa el 39% de la opinión general.

3. En la frase, te has sentido incomprendido cuando platicas con tus profesores, vimos:

SECUNDARIAS	SIEMPRE	FRECUE- NTE	ALGUNAS VECES	OCASIONAL- MENTE	NUNCA
Federales	3%	11%	33%	17%	35%
Estatales	1%	1%	32%	9%	57%
Oficiales	3%	6%	34%	10%	47%
Particulares	1%	9%	31%	18%	41%

La tendencia indica que en un 46% los alumnos nunca se han sentido incomprendidos cuando platican con sus profesores. Por otro lado, el 32.5% algunas veces se ha sentido incomprendido y el 2%, siempre ha tenido tal sentimiento.

4. Ante la cuestión, consideras que tus profesores están abiertos al diálogo, opinan:

SECUNDARIAS	SIEMPRE	FRECUE- NTE	ALGUNAS VECES	OCASIONAL- MENTE	NUNCA
Federales	13%	27%	43%	14%	3%
Estatales	39%	31%	20%	7%	3%
Oficiales	32%	20%	27%	16%	5%
Particulares	19%	31%	32%	13%	5%

Podemos observar la tendencia hacia una apertura al diálogo, siendo el 31.5% de alumnos que consideran que sus profesores están algunas veces abiertos a éste. Es de notar que el 55% de los alumnos sienten que sus maestros están

siempre o frecuentemente dispuestos a dialogar, y solamente el 13.5% de éstos opina que ocasionalmente o nunca lo están.

5. Con respecto a la afirmación, ¿cuánto vez que los profesores dicen o prometen algo, cumplen; observemos:

SECUNDARIAS	SIEMPRE	FRECUENTE- TEMENTE	ALGUNAS VECES	OCASIONAL- MENTE	NUNCA
Federales	17%	30%	40%	10%	3%
Estatales	12%	18%	51%	8%	11%
Oficiales	29%	14%	45%	6%	6%
Particulares	9%	35%	34%	15%	7%

El mayor porcentaje de respuestas recae en que algunas veces los profesores cumplen lo que dicen o prometen (45.5%) a sus alumnos. La segunda respuesta de este porcentaje plasma que frecuentemente lo hacen (24%).

6. De acuerdo con el enunciado, fuera de clase los profesores le atienden, hallemos:

SECUNDARIAS	SIEMPRE	FRECUENTE- TEMENTE	ALGUNAS VECES	OCASIONAL- MENTE	NUNCA
Federales	26%	22%	30%	11%	10%
Estatales	28%	21%	28%	13%	10%
Oficiales	26%	14%	33%	16%	15%
Particulares	29%	30%	20%	15%	6%

Ante estos porcentajes de muy poca diferencia sólo nos pudimos percatar que un reducido porcentaje de alumnos (22%) señalaron que nunca u ocasionalmente sus profesores los atienden fuera de clase.

7. En el enunciado, en el salón de clase los profesores motivan, resultó:

SECUNDARIAS	SIEMPRE	FRECUENTE- TEMENTE	ALGUNAS VECES	OCASIONAL- MENTE	NUNCA
Federales	12%	35%	42%	8%	3%
Estatales	21%	25%	38%	11%	5%
Oficiales	19%	18%	33%	17%	13%
Particulares	18%	26%	38%	8%	10%

En general, los alumnos respondieron que algunas veces sus profesores los motivan en el salón de clase (40%), se refleja también que son pocos los que no motivan.

8. En la frase, cuando los profesores dan clase atienden los problemas, encontraremos:

SECUNDARIAS	SIEMPRE	FRECUENTE	ALGUNAS VECES	OCASIONALMENTE	NUNCA
Federales	18%	20%	35%	15%	13%
Estatales	14%	23%	25%	11%	26%
Oficiales	19%	18%	33%	17%	13%
Particulares	15%	28%	34%	12%	11%

Aunque el mayor porcentaje se observa en que algunas veces los profesores atienden los problemas de sus alumnos cuando dan clase, éste no manifiesta una gran representatividad.

9. Con respecto a la cuestión, la mayoría de los profesores ordenan sin comprender, se expresa:

SECUNDARIAS	SIEMPRE	FRECUENTE	ALGUNAS VECES	OCASIONALMENTE	NUNCA
Federales	5%	22%	34%	23%	16%
Estatales	18%	13%	20%	26%	23%
Oficiales	8%	13%	28%	18%	33%
Particulares	11%	25%	29%	30%	5%

El promedio de estas respuestas carece de representatividad.

10. Ante la afirmación, algunas que eres importante para los profesores, vimos:

SECUNDARIAS	SIEMPRE	FRECUENTE	ALGUNAS VECES	OCASIONALMENTE	NUNCA
Federales	18%	16%	36%	18%	11%
Estatales	31%	12%	35%	14%	6%
Oficiales	24%	18%	41%	12%	13%
Particulares	22%	19%	33%	19%	7%

El 36.5% de los alumnos sentían que algunas veces eran importantes para sus profesores.

INCISO III

1. En el enunciado a completar, lo que más admira de un profesor es... encuentra mos los siguientes rasgos:

En las escuelas federales:

- a) capacidad de enseñar
- b) buen carácter (simpatía)
- c) comprensión y paciencia

En las escuelas estatales:

- a) capacidad para explicar
- b) buen carácter y comprensión
- c) inteligencia

En las escuelas oficiales:

- a) buen carácter
- b) capacidad para explicar y enseñar
- c) comprensión

En las escuelas particulares:

- a) capacidad de enseñar
- b) comprensión y paciencia
- c) su preparación (inteligencia y cultura)

Podemos ver que los tres rasgos más populares son: capacidad de enseñar y explicar, comprensión, paciencia y buen carácter, e inteligencia. No se observaron diferencias entre estratos.

2. En la afirmación, dentro del salón de clases me gusta que... completaron:

En las escuelas federales:

- a) me escuchen y tomen en cuenta
- b) haya orden
- c) dejen participar

En las escuelas estatales:

- a) me escuchen y atiendan (al profesor)
- b) haya orden y disciplina
- c) entienda el tema

En las escuelas oficiales:

- a) me escuchan y atienden
- b) haya orden y disciplina
- c) entienda el tema

En las escuelas particulares:

- a) me escuchan y toman en cuenta
- b) haya orden
- c) expliquen bien y resuelvan mis dudas

Las respuestas más constantes fueron: que las escucharan y los atendieran; que hubiera orden y disciplina; y que entendieran en el salón de clase.

3. Con respecto a la frase, lo que más me desagrada de un profesor es..., respondieron:

En las escuelas federales:

- a) que tenga mal carácter y sea regañón
- b) su incompreensión
- c) su falta de habilidad para explicar

En las escuelas estatales:

- a) que se enoje, regañe y grite
- b) que no comprenda
- c) que no sepa explicar

En las escuelas oficiales:

- a) que tenga mal carácter y regañe
- b) que no escuche ni atienda
- c) su incompreensión

En las escuelas particulares:

- a) su mal humor (que me regañe, grite y se enoje)
- b) que ordene sin comprender
- c) que no explique

En suma podemos ver que lo que más les desagrada de un profesor es: que tenga mal carácter (regañe y grite), su incompreensión y su falta de habilidad para explicar.

4. Ante el enunciado, me interesa en una clase cuando..., observamos:

En las escuelas federales:

- a) el profesor me cee bien y enseña bien
- b) el tema es interesante
- c) el profesor le interese

En las escuelas estatales:

- a) el profesor lo hace interesante
- b) es divertida
- c) me cee bien el profesor

En las escuelas oficiales:

- a) el profesor la hace interesante y motive
- b) el tema es interesante
- c) el profesor la hace divertida

En las escuelas particulares:

- a) el tema es interesante
- b) es amena y divertida
- c) el profesor me cee bien y enseña bien

Las respuestas más frecuentes sobre cuándo se interesaban en una clase fueron: que el profesor les fuera agradable, que éste lo hiciera interesante y divertido, y que el tema en sí fuera interesante. Aquí podemos ver lo importante que es el papel del profesor.

5. Al referirnos a la afirmación un profesor exigente es..., detectamos que la moda en la totalidad de las escuelas fue a favor de la exigencia del profesor al responder que actuar así es bueno. Otras respuestas de mínima frecuencia fueron que era desagradable, molesto e incomprensivo.

6. De acuerdo con la frase, me molestan las clases donde..., distinguimos:

En las escuelas federales:

- a) hay desorden, ruido y nadie pone atención
- b) no explican y sólo dictan
- c) no entiendo y no participo

En las escuelas estatales:

- a) hay desorden y escándalo
- b) no entiendo
- c) no hay explicaciones

En las escuelas oficiales:

- a) hay desorden, escándalo y nadie atiende
- b) sólo dictan y no entienden
- c) no hacemos absolutamente nada

En las escuelas particulares:

- a) hay relax y desorden
- b) sólo habla el profesor y no escuche
- c) no explican

En general lo que más molesta a los alumnos en una clase es que haya desorden y nadie atiende; no haya explicación alguna; y que no entiendan la clase.

7. Con respecto a la afirmación, estudio con mayor ahínco y dedicación cuando... encontramos que los alumnos lo hacen en temporada de exámenes, si gustan la materia o cuando les exige y cae bien el profesor. También algunos señalaron que estudiaban más cuando había orden o les bajaban puntos.

8. En la afirmación, llega a faltarle el respeto a un profesor sólo cuando... la gran mayoría respondió que lo hacían sólo cuando él se los faltaba. Otros respondieron que actuaban irrespetuosamente cuando percibían que su maestro era injusto y muy poco que nunca lo llegaban a hacer.

9. De la aseveración, no me distraigo en las clases donde... obtuvimos las siguientes constantes: me interesa y gusta el tema; hay orden y no me dejan; el profesor explica bien.

10. Con la frase, suelo tener un especial cariño a los profesores que... las respuestas más frecuentes de los alumnos en general fueron que se lo tenían a aquellos maestros que los comprendían, ayudaban y escuchaban; a los que les caían bien y por los que se sentían queridos; y, a los alegres y simpáticos. En menor grado tenían cariño especial a los profesores que explicaban bien.

11. De acuerdo con el enunciado, me siento intranquilo en una clase donde... completaron:

En las escuelas federales:

- a) no entiendo y voy a preguntar
- b) hay desorden
- c) el profesor es regañón y amenaza

En las escuelas estatales:

- a) hay desorden
- b) no entiendo

En las escuelas oficiales:

- a) no entiendo
- b) tengo algún problema
- c) habrá exámenes, preguntas o tareas

En las escuelas particulares:

- a) no entiendo y no estudié
- b) me siento inseguro
- c) no hay orden

De las respuestas anteriores podemos detectar que en general los alumnos se sienten intranquilos en las clases donde no entienden, hay desorden, no cumplieron y les ves a preguntar.

12. Ante la afirmación, he aprendido más en las clases donde..., encontramos:

En las escuelas federales:

- a) explican bien y el profesor es agradable
- b) pongo atención y me gusta el tema
- c) participamos y hay actividades

En las escuelas estatales:

- a) el profesor explica bien
- b) hay silencio
- c) no puedo distraerme

En las escuelas oficiales:

- a) el profesor explica bien
- b) hay orden
- c) el profesor es agradable

En las escuelas particulares:

- a) explican bien
- b) participamos y son activos
- c) hay disciplina y me exigen

Los alumnos consideraron que su aprendizaje es más efectivo cuando el

profesor sabe explicar, mantiene el orden, les es agradable y sabe exigir.

13. Las sugerencias más constantes de los alumnos al completar la suposición, si yo fuera maestro... fueron: ayudar y comprender a sus alumnos; exigir y explicar bien; y entregarse a su labor docente.

INCISO IV

1. En el enunciado, las clases en las que hago lo que quiero son las mejores, opinaron:

ESCUELAS	TOTALMEN- TE DE ACUERDO	DE ACUERDO CON RESER- VAS	INDIFEREN- TE	EN DESA- CUERDO CON RESERVAS	TOTALMENTE EN DESA- CUERDO
Federales	22%	18%	8%	18%	34%
Estatales	5%	7%	17%	24%	47%
Oficiales	18%	10%	13%	14%	15%
Particulares	14%	18%	10%	35%	23%

Podemos ver que la tendencia general indica un cierto desacuerdo por parte de los alumnos sobre las clases en las que se hace lo que quiere (61%).

2. Sobre la afirmación, un profesor autoritario es lo más conveniente, hallamos:

ESCUELAS	TOTALMEN- TE DE ACUERDO	DE ACUERDO CON RESER- VAS	INDIFEREN- TE	EN DESA- CUERDO CON RESERVAS	TOTALMENTE EN DESA- CUERDO
Federales	22%	29%	16%	14%	15%
Estatales	18%	26%	13%	15%	28%
Oficiales	30%	30%	12%	12%	16%
Particulares	15%	27%	17%	17%	24%

Existe un mayor porcentaje de alumnos a favor de un maestro autoritario, principalmente en las secundarias oficiales. La clasificación que obtuvo más puntos porcentuales fue la de de acuerdo con reservas con 26%.

3. En la aseveración, sólo son interesantes las clases, en las que se usen transparencias, grabaciones, cartulinas, etc., vimos:

ESCUELAS	TOTALMEN- TE DE ACUERDO	DE ACUERDO CON RESER- VAS	INDIFEREN- TE	EN DESA- CUERDO CON RESERVAS	TOTALMENTE EN DESA- CUERDO
Federales	22%	31%	11%	12%	21%
Estatales	13%	28%	16%	13%	30%
Oficiales	23%	27%	10%	10%	24%
Particulares	15%	33%	12%	15%	25%

Ya que los porcentajes no marcan una tendencia clara al haber concentraciones parecidas entre las opiniones de acuerdo con reservas y totalmente en desacuerdo, podemos apreciar la carencia de una tendencia determinada hacia la utilización de materiales didácticos.

4. Ante el enunciado, para mí respetar a un profesor significa tenerle miedo, consideraron:

ESCUELAS	TOTALMEN- TE DE ACUERDO	DE ACUERDO CON RESER- VAS	INDIFEREN- TE	EN DESA- CUERDO CON RESERVAS	TOTALMENTE EN DESA- CUERDO
Federales	5%	6%	9%	11%	69%
Estatales	3%	8%	8%	12%	69%
Oficiales	8%	10%	10%	12%	60%
Particulares	1%	4%	7%	11%	78%

Se observa una clara inclinación por parte de los alumnos a estar totalmente en desacuerdo en que respetar a un profesor significa tenerle miedo sobre todo en las secundarias particulares.

5. Con respecto a la frase, trabajo en clase y luego lo torce cuando bajan puntos, expresaron:

ESCUELAS	TOTALMEN- TE DE ACUERDO	DE ACUERDO CON RESER- VAS	INDIFEREN- TE	EN DESA- CUERDO CON RESERVAS	TOTALMENTE EN DESA- CUERDO
Federales	16%	10%	16%	20%	38%
Estatales	24%	3%	11%	14%	48%
Oficiales	25%	12%	12%	15%	36%
Particulares	14%	4%	16%	22%	44%

Con un porcentaje de 43, totalmente en desacuerdo fue la opción que obtuvo mejor concentración de puntos. Fue el 20% de alumnos los que estaban totalmente de acuerdo en que trabajaban cuando se les bajaban puntos y el 17% los que estaban en desacuerdo con reservas.

6. Con la sugerencia, un profesor puede ser también un amigo, opinaron:

ESCUELAS	TOTALMEN- TE DE ACUERDO	DE ACUERDO CON RESER- VAS	INDIFEREN- TE	EN DESA- CUERDO CON RESERVAS	TOTALMENTE EN DESA- CUERDO
Federales	61%	8%	4%	3%	3%
Estatales	79%	6%	4%	1%	10%
Oficiales	81%	6%	4%	2%	7%
Particulares	80%	9%	4%	2%	4%

Se observa un alta inclinación en estar totalmente de acuerdo en que un profesor puede ser también un amigo.

7. En la frase, a veces hago las cosas sólo porque mi profesor lo dijo, obtenimos:

ESCUELAS	TOTALMEN- TE DE ACUERDO	DE ACUERDO CON RESER- VAS	INDIFEREN- TE	EN DESA- CUERDO CON RESERVAS	TOTALMENTE EN DESA- CUERDO
Federales	41%	35%	14%	4%	7%
Estatales	12%	30%	19%	17%	22%
Oficiales	24%	28%	7%	17%	24%
Particulares	14%	32%	32%	13%	19%

Existe una marcada inconsistencia en las respuestas con excepción de las secundarias federales, donde la gran mayoría estuvo totalmente de acuerdo o de acuerdo con reservas en que a veces hacen las cosas sólo porque sus profesores lo decían.

8. De la conversación, un profesor es una persona adecuada para pedirle un consejo, revelaron:

ESCUELAS	TOTALMEN- TE DE ACUERDO	DE ACUERDO CON RESER- VAS	INDIFEREN- TE	EN DESA- CUERDO CON RESERVAS	TOTALMENTE EN DESA- CUERDO
Federales	41%	35%	14%	4%	7%
Estatales	41%	40%	3%	6%	10%

Oficiales	53%	28%	8%	3%	8%
Particulares	29%	45%	11%	6%	9%

Resultó evidente una marcada tendencia a considerar la figura del profesor como adecuada para pedirle un consejo. Esta inclinación se denota en mayor medida en las secundarias oficiales.

9. De acuerdo con el enunciado, es importante investigar los temas propuestos por los profesores, encontramos:

ESCUELAS	TOTALMEN- TE DE ACUERDO	DE ACUERDO CON RESER- VAS	INDIFEREN- TE	EN DESA- CUERDO CON RESERVAS	TOTALMENTE EN DESA- CUERDO
Federales	56%	31%	6%	2%	4%
Estatales	56%	28%	6%	4%	6%
Oficiales	61%	21%	4%	5%	9%
Particulares	53%	38%	7%	1%	1%

Los resultados anteriores revelan que los alumnos en su mayoría están totalmente de acuerdo en que es importante investigar los temas propuestos por sus profesores.

10. Sobre la frase, estoy _____, con las clases donde el profesor dicta, señalen:

ESCUELAS	TOTALMEN- TE DE ACUERDO	DE ACUERDO CON RESER- VAS	INDIFEREN- TE	EN DESA- CUERDO CON RESERVAS	TOTALMENTE EN DESA- CUERDO
Federales	30%	32%	15%	18%	5%
Estatales	30%	35%	21%	5%	9%
Oficiales	40%	26%	11%	14%	19%
Particulares	19%	41%	24%	12%	4%

Se muestra una tendencia a estar de acuerdo en las clases donde el profesor dicta.

11. Con respecto a la afirmación, es conveniente que el profesor llame la atención a un alumno delante del grupo, vimos:

ESCUELAS	TOTALMEN- TE DE ACUERDO	DE ACUERDO CON RESER- VAS	INDIFEREN- TE	EN DESA- CUERDO CON RESERVAS	TOTALMENTE EN DESA- CUERDO
Federales	28%	21%	7%	10%	26%
Estatales	21%	21%	10%	11%	37%
Oficiales	28%	19%	9%	12%	32%
Particulares	22%	23%	8%	19%	28%

No existe un acuerdo general en si un profesor debe llamar la atención a un alumno delante del grupo.

4.4 Interpretación de resultados (cuestionario alumnos)

Antes de iniciar la interpretación de los resultados es conveniente aclarar que éstos, como en toda investigación brindan los parámetros generales de una posible tendencia, pero que ésta puede estar sesgada debido a aspectos no controlables por el investigador. Los aspectos a los cuales nos referimos son principalmente, por un lado, la interpretación de los alumnos al cuestionario, su estado de ánimo, sus miedos y la influencia que su deber ser les marca (super yó), y, por otro lado, en que las palabras de los cuestionados cobran sentido en la medida en que son interpretadas.

A pesar de las limitaciones anteriores procuramos hacer una interpretación lo más coherente y apegada a los resultados obtenidos.

Al haber anotado los resultados de los cuestionarios aplicados al 15% de secundarias generales mixtas, podemos deducir que no existen diferencias medulares entre estratos; solamente en algunos aspectos como el referido a la imagen que tiene el alumno del docente, en donde se acentúa la tendencia general en las secundarias oficiales. Por ejemplo, cuando los alumnos respondieron a si les gustaría ser como alguno de sus maestros se reflejó que a un mayor porcentaje de alumnos de las secundarias oficiales (70%) que a los de las particulares (49%), les agrada sería.

Esta considerable diferencia inferimos que puede ser debido a la devaluación de la figura del maestro, y a la pérdida de estatus que ésta ha sufrido principalmente en los alumnos de escuelas particulares, quienes provienen de familias acomodadas. Por otra parte, en la mayoría de los alumnos de las secundarias oficiales preexiste el reconocimiento de la imagen del profesor como una a la cual se puede aspirar para cubrir sus carencias al identificarse con ésta.

Otros de los resultados relevantes que obtuvimos de los cuestionarios aplicados a los alumnos son los referidos a las cualidades que un profesor debe tener desde la visión de un alumno, y por otra parte, los referidos a su relación dentro del salón de clase.

Antes de hacer alusión a estos aspectos creemos conveniente recordar y reincorporar algunos elementos básicos de la teoría guía de nuestra investigación (psicoanalítica), con la finalidad de relacionarlos con la interpretación que posteriormente haremos.

Por tal motivo evocaremos primeramente al papel que juegan las identificaciones y el ideal del Yo de cada sujeto en el desenvolvimiento de su personalidad. La identificación es el vínculo afectivo primero hacia otra persona que, demorando la satisfacción e influenciado por todo el orden simbólico, va constituyendo el Yo del sujeto. Estas primeras identificaciones responden a lo que se quisiera ser para lograr tener al objeto sexual, por lo que el niño manifiesta un gran interés por las actitudes de su padre, haciéndolo su ideal. De esta forma, la constitución del ideal yoico responde a todo un proceso que inicia su organización al terminar la etapa homosexual de la adolescencia temprana y continúa su integración durante la adolescencia, período en el que se ubican los alumnos de las secundarias matutinas generales con los que trabajamos.

Nos remitimos al ideal del Yo ya que éste promueve la formación de la identidad sexual, está en relación con los objetos tempranos de amor, y, representa los deseos, inquietudes y aspiraciones muchas veces inconscientes que todo sujeto tiene. También porque la presencia de dicho ideal yoico representa profundas influencias en el salón de clase para lograr la transferencia. Es decir, que cuando un alumno coloca a un profesor en el lugar de su propio ideal, le asigna un poder sobre él mismo que permite el cumplimiento de la tarea.

Ahora bien, la gran mayoría de los alumnos con los que trabajamos le dan gran importancia a que un profesor tenga desarrollada la capacidad para explicar su materia, que de una forma y otra implica atribuirle a éste un cierto saber tanto teórico como práctico, que ayuda a lograr la transferencia. Es conveniente señalar también lo primordial que es para los alumnos que se les comprenda y ayude en una relación amistosa, ya que esta, unido a la paciencia y al respeto lo manifiestan como necesario para un profesor. Por lo tanto, pudimos encontrar tres demandas básicas por parte de los alumnos con respecto a sus maestros: enseñar con cariño y comprensión; ser exigente; y tener la capacidad de utilizar sus palabras adecuadamente para lograr el mínimo de cambios en la interpretación.

Por lo anotado con antelación es preciso mencionar que la constitución del ideal del Yo se ve sujeto a fuertes influencias tanto internas como externas que darán pauta a la conformación de una determinada personalidad. Tales influencias y presiones caracterizan a la ambivalencia propia del período de la adolescencia en el que existe un impulso por desprenderse e independizarse y a la vez una inclinación por permanecer ligado y apoyado. Es decir, piden que se les quite y a la vez que se les deje.

El adolescente, en busca de su autoimagen y su individuación, pretende

lograr su independencia pero, paradójicamente, necesita del reconocimiento y estimación de los sujetos que lo rodean, como se plasmó en los cuestionarios de los alumnos que prácticamente demandaban que un profesor fuera agradable, comprensivo y amistoso. De la misma forma indicamos que el adolescente inicia una etapa de cambios biológicos y fisiológicos que dan pauta a cambios en su estructura psíquica, por lo que comienza a buscar el reconocimiento de personas ajenas a su seno familiar que lo ratifiquen y den la seguridad perdida y anhelada. De aquí se reafirma la importancia del papel que juega el profesor en los alumnos. En la relación maestro-alumno el alumno pretende conocerse, afirmarse, respetar y que lo respeten.

Lo señalado en las líneas precedentes se puede corroborar al referirnos a la fuerte propensión (80%) vista en las respuestas de los alumnos de considerar que sus profesores pueden ser también amigos y personas adecuadas para pedirles consejo. Sin necesidad de utilizar tal palabra el maestro puede serle aconsejándole, escuchando sus problemas, y guiándolo por buen camino. Recordemos que "lo que el adolescente necesita es [...] un otro que le marque los límites del camino para que no se pierda por el campo",⁴ pues es un sujeto en búsqueda de su identidad. De esta manera el profesor de secundaria tiene una gran responsabilidad en sus manos, sobre todo si es considerado por el alumno cuando necesita un consejo, ya que se ha ganado su confianza.

También encontramos que el 55% de profesores está siempre o frecuentemente abierto al diálogo y de una forma peculiar el 40% de éstos algunas veces escucha, aspectos que dan pauta a cuestionar el tipo de diálogo que realizan maestros y alumnos, al ser éste de gran importancia. Es importante recalcar la relevancia del diálogo para dar alternativas y lograr que el adolescente poco a poco logre sacar sus propias opciones. Al recordar que la pérdida depende del carácter equivoco de la lengua es importante que el profesor la utilice con el mayor cuidado ante la demanda del alumno de ser escuchado y aconsejado.

Con respecto al aspecto de la exigencia advertimos que a un 79% de alumnos le agrada que sus profesores les exijan, considerando en su mayoría que un profesor exigente es bueno. Relacionado con este aspecto encontramos que en un elevado porcentaje (92.5%) de alumnos está en desacuerdo en que se les deje hacer lo que quieran en el salón de clase; ellos piden orden y disciplina. Es quizá por esta misma razón que un elevado porcentaje de alumnos estuvo de acuerdo en que es adecuado que un profesor sea autoritario.

4. FOLADORI, Horacio. "El descubrimiento vocacional: mitos y perspectivas." en *Análisis vocacional y grupos*. Cuernavaca, UAEM, 1985. p.22.

Con lo mencionado en párrafos anteriores vemos que al mismo tiempo que los alumnos piden ser comprendidos y queridos, piden también que se les exija; es decir, que se les tome en cuenta, escuche y quiera, y a la vez que se les sepa limitar y encauzar. Ante esto nos enfrentamos a la importancia que es conocer a los alumnos y tratar de poner el punto medio entre el exceso de libertad en el que se deja hacer lo que se quiera y por otro lado, el exceso en el ejercicio de poder.

El alumno adolescente de la secundaria necesita que el maestro no caiga en ninguna de las actitudes extremas (exceso de libertad o autoritarismo) y ellos así lo piden: "un maestro que exige es bueno, siempre y cuando no se exceda." En sus propias palabras piden la medida, los límites para ambas partes y el punto medio. Los alumnos se dan cuenta del peligro que el exceso de libertad trae consigo, al predecir la falta o nulidad de aprendizaje, el desorden, los accidentes, la falta de formación de hábitos y a la larga, el aburrimiento.

El punto medio entre ambos extremos no es algo que pueda enseñarse con claridad ya que cada docente en su actividad tiende a cambiar. Por tal razón se puede decir que la educación se apoya mucho en el tacto, y de esta forma es un problema artístico de sensibilidad del educador. Para acrecentar dicha sensibilidad debe existir un conocimiento lo más profundo posible de las características psíquicas tanto del maestro como del alumno para así evitar resolver el problema por simple intuición.

Al recordar el elevado porcentaje de alumnos a favor de la exigencia y el control, vemos que el maestro no debe abstenerse como lo hace el terapeuta, ya que el adolescente puede experimentarlo como abandono y además, el exceso de libertad llevar a un sentimiento de angustia desmedida por parte del educando al no recibir respuesta. Llama entonces aquí la atención el que una de las respuestas más frecuentes a cuándo se sentían intranquilos en una clase, fuera que cuando existía el desorden en ella.

Así, piden que la personalidad del maestro se haga presente exigiendo y controlando pero sin abusar de su postura, pues debe limitar sus imágenes de omnipotencia al respetar al educando, quien llega a faltar al respeto a un maestro generalmente cuando éste lo hace primero. En última instancia, el educando devalúa en la medida en que es devaluado. Por consiguiente, si un maestro pretende mantener su autoridad y su influencia sobre el educando debe ser lo más veraz posible y dar un ejemplo digno.

Lograr todas y cada una de las cualidades que los alumnos le asignan al

maestro no sería posible sin un elemento que los alumnos intuyen que es necesario, la vocación.

Al alumno se le debe sugerir, poner límites, apoyar y saber exigir para lograr de una forma más armónica su adaptación. Todo ello apoyado en el narcisismo infantil y en el Ideal del Yo, y así lograr anteponer el principio de realidad al del placer, objetivo último de la educación. En nuestro caso los alumnos cuestionados piden que el maestro los ayude a renunciar al placer inmediato por uno más seguro a futuro en la búsqueda de amor y reconocimiento. Es curioso ver cómo las propuestas de los alumnos responden a gran parte de las pautas del tradicionalismo en la educación (disciplina, puntualidad, exigencia, silencio, etc.); sin embargo, agregan un aspecto importante, con razones y sin exagerar.

Hemos indicado la relevancia de la labor y papel del docente para que un alumno se interese en una clase, ahora bien es preciso hacer mención también de la importancia que tiene el tema para lograr tal interés. El tema y el material que se utiliza, como en la misma escuela activa se plantea, mientras más indiferente es mayor esfuerzo y disciplina requiere, por lo que se debe procurar que los temas sean interesantes para quien los escucha, el alumno.

Al referirnos al interés es de relevancia observar la influencia que tiene el maestro para lograrlo. Gran parte de los alumnos se sentían interesados en una clase o en un tema cuando su maestro les era agradable o la clase la hacía amena y divertida. Este es un aspecto que todo profesor que se relaciona con adolescentes debe considerar, debido a que quizá de él dependa que un gusto sea o no parte generadora de la identidad que el adolescente está buscando.

Otro aspecto a tomar en cuenta es el relacionado con la organización de la materia donde detectamos la inclinación por parte de los alumnos hacia las clases en donde las que se les explique de una forma clara e interesante, unida con un resumen de lo explicado. Por lo anterior se mostraron de acuerdo con la utilización del dictado, pero sin ausencia de la explicación. También es necesario mencionar que los alumnos estudian con mayor ahínco y dedicación en temporada de exámenes por la recompensa que obtendrán a futuro. Ahora bien, si los alumnos estudian con mayor tenacidad cuando se encuentra involucrado un reconocimiento, es deseable que los profesores den ocasión a tales situaciones.

Un último aspecto digno de señalar es sobre el deber que sienten que tienen que cumplir los alumnos cuando un profesor les solicita que realicen alguna

investigación o tarea. El reconocer la importancia de las tareas requeridas por el profesor no implica que los alumnos las hagan siempre, sino que se apoya la idea de reconocer que el profesor se encuentra en una posición diferente a la del alumno en la cual tiene la prerrogativa de solicitar algo a sus alumnos. Esto sin olvidar que del profesor se espera satisfacer sus demandas de amor y de saber, y que se le ha cedido el papel de padre, cuyos mandatos y prohibiciones conservan su eficiencia en el Yo ideal.

4.5. Resultados (cuestionaria de profesores)

De acuerdo con el 10% de profesores seleccionados aleatoriamente, presentaremos de una forma general los resultados obtenidos a través de la resolución de un cuestionario.

INCISO I Características generales de la población de maestros:

A) Grado de escolaridad: el mayor porcentaje de profesores tiene como grado máximo de escolaridad licenciatura. También encontramos profesores cuyo máximo grado de escolaridad provenía de escuelas como la Normal Superior, la Normal, y, un mínimo porcentaje de Bachillerato.

B) Años dedicados a la docencia: el mayor número de maestros se concentró en el rango de entre seis y diez años dedicados a la docencia. Los rangos partieron desde un año hasta treinta.

C) Edad: la mayoría de los profesores se agrupó entre los 24 y 33 años. El promedio de edad encontrada fue de 31 años.

INCISO II

1. Con respecto a la pregunta, ¿ha recibido formación específica para impartir clases? Encontramos que un 75% respondió afirmativamente, principalmente a partir de cursos, seminarios o los conocimientos anteriores de la Normal.

2. Al referirnos al cuestionamiento, ¿qué ventajas y carencias percibió en su preparación docente? Las respuestas se inclinaron a patentizar las carencias de su preparación y, cuando se referían a la ventajas, las señalaban de una forma muy ambigua. Entre las carencias mencionadas tenemos: falta de estudios psicológicos y sociales sobre el alumno; falta de material didáctico; desvinculación entre teoría y práctico; y, desconocimiento del sistema educativo.

3. De acuerdo con la pregunta, ¿considera adecuado promover una formación docente fundamentada en el psicoanálisis?, los maestros mostraron un gran desconocimiento con respecto a la teoría, lo cual se reflejó en las razones que daban para justificar su respuesta. El 63% de los profesores respondió negativamente debido a que consideraban que el alumno necesita desarrollarse libremente sin estudiarlo psicológicamente; porque se entendían

el término, o simplemente omitieron su opinión. El 31% consideró adecuada una formación docente fundamentada en el psicoanálisis ya que permitiría al profesor identificarse con su propia personalidad, reforzarla y manejarla mejor ante los adolescentes; para mejorar el reconocimiento de los maestros y los alumnos; y otros respondieron afirmativamente sin saber. El porcentaje restante se mostró indiferente.

4. Ante la pregunta, ¿cuál considera que es la mejor forma para que un alumno de secundaria aprenda?, observamos una gran variedad de respuestas, las cuales se encuentran en el siguiente listado:

- constante ejercitación y evaluación continua
- disciplina
- crear hábitos de trabajo, ejercicio y tarea
- motivación
- participación activa
- temas acordes con sus intereses y aplicación a corto plazo
- mejor organización de las escuelas
- confianza y buena relación maestro-alumno
- con dinámicas

5. Con base en la pregunta, ¿qué métodos disciplinarios utilice?, detectamos una inclinación hacia la utilización de medidas tradicionales tendientes a mantener el orden. Nos referimos a expulsiones, reportes, trabajos, bajar puntos, exámenes sorpresa; sin incluir agresiones físicas. También encontramos que algunos profesores llevaban a cabo el convencimiento por medio del diálogo.

6. En atención a las preguntas, ¿cuáles son los problemas con los que se encuentra en su práctica docente cotidiana? y ¿recibe apoyo para resolverlos?, los profesores manifestaron fuertes carencias en cuanto al apoyo por parte de los padres de familia y directivos; falta de interés, alumnos desubicados y demasiado rebeldía, interrupciones constantes a la clase; escasez de material y hábitos de estudio. En general los profesores de las secundarias oficiales expresaron estar menos apoyados que los de las particulares para resolver tales problemas.

7. Con respecto a la pregunta, ¿qué motivaciones ha tenido y tiene en su actividad docente?, la mayoría de los profesores apuntaron motivaciones de índole inmaterial, como el reconocimiento a su trabajo por parte de los alumnos y compañeros; el progreso de los alumnos y la convivencia con ellos. Otros profesores manifestaron no tener ninguna motivación.

8. Algunas sugerencias que dieron los profesores para aquellos que se inician en la actividad docente, fueron:

- paciencia para enseñar una y otra vez lo mismo
- conocimiento de la adolescencia
- ganarse el aprecio y respeto del grupo
- prepararse y nunca improvisar
- apreciar y estimular a sus alumnos
- tener vocación y autoridad
- fomentar la participación
- tener deseos de ser útil
- ser dinámico y enérgico
- no llevar problemas personales al salón de clase

9. En cuanto a la pregunta, ¿qué es lo más importante para ser profesor?, las dos repuestas más señaladas, fueron vocación y preparación docente. Otras mencionadas fueron, saber comprender sin consentir, tener sentido humanista a la vez que un carácter fuerte.

10. Los elementos que una formación docente debe tener, según los profesores cuestionados son conocimientos de pedagogía, de psicología y adolescencia; la práctica constante; y conocimiento de los diversos programas. Expusieron carencias en la formación docente con respecto a los medios para controlar un grupo y el desarrollo del carácter del profesor.

INCISO III

1. En el enunciado, dicto apuntes durante mi clase..., obtuvimos:

Siempre	12.5%
Frecuentemente	37.5%
Algunas veces	31%
Ocasionalmente	19%
Nunca	0%

Por lo tanto, la mayoría de los profesores tiende a dictar frecuentemente o algunas veces durante su clase.

2. En la frase, expago la clase..., los profesores manifiestan:

Siempre	31%
Frecuentemente	44%
Algunas veces	15%

Ocasionalmente	0%
Nunca	6%

Se puede ver una marcada tendencia al método expositivo por parte del profesor ya que el 75% respondió que siempre o frecuentemente lo utiliza.

3. Ante la aseveración, procura fomentar la participación de mis alumnos..., se detectó:

Siempre	62.5%
Frecuentemente	12.5%
Algunas veces	25%
Ocasionalmente	0%
Nunca	0%

Por tales porcentajes se puede observar una marcada intencionalidad de los maestros a fomentar la participación de sus alumnos.

4. En la afirmación, utilice grabaciones, audiovisuales, o videos como material de apoyo..., encontramos:

Siempre	0%
Frecuentemente	19%
Algunas veces	12%
Ocasionalmente	19%
Nunca	50%

Un elevado porcentaje de profesores (50%) nunca utiliza grabaciones, audiovisuales o videos como material de apoyo los cuales apuntan hacia una tecnología educativa.

5. Con respecto al enunciado, propicio la comunicación entre mis alumnos..., observamos:

Siempre	31%
Frecuentemente	56%
Algunas veces	13%
Ocasionalmente	0%
Nunca	0%

Existe una fuerte tendencia por parte de los profesores a propiciar la comunicación entre sus alumnos.

6. De acuerdo con la frase, aplico técnicas grupales, vemos:

Siempre	12.5%
---------	-------

Frecuentemente	31%
Algunas veces	36%
Ocasionalmente	12.5%
Nunca	6%

El 69% respondió que frecuentemente o algunas veces aplicaba técnicas grupales.

7. En cuanto la aseveración, mis alumnos elaboran resúmenes..., señalaron:

Siempre	13%
Frecuentemente	25%
Algunas veces	50%
Ocasionalmente	6%
Nunca	6%

Un elevado porcentaje de profesores (50%) apuntó que sus alumnos algunas veces elaboraban resúmenes.

8. En el enunciado, mis alumnos trabajan en equipo, los profesores plasmaron:

Siempre	6%
Frecuentemente	50%
Algunas veces	25%
Ocasionalmente	19%
Nunca	0%

El 50% de los profesores determinó que sus alumnos frecuentemente trabajan en equipo. Todos los profesores cuestionados han puesto a trabajar en equipo a sus alumnos.

9. Ante la afirmación, puedo controlar la disciplina del grupo..., revelaron:

Siempre	63%
Frecuentemente	44%
Algunas veces	6%
Ocasionalmente	0%
Nunca	0%

Se manifestó una clara tendencia de los profesores cuestionados a poder controlar la disciplina grupal.

10. Con referencia a la frase, me siento apoyado por la coordinación de mi escuela..., encontramos:

Siempre	31%
Frecuentemente	31%
Algunas veces	19%
Ocasionalmente	6%
Nunca	13%

Aunque se muestra una tendencia por parte de la coordinación a apoyar a sus maestros esta no se manifiesta claramente.

11. En relación al enunciado, cuando un alumno se acerca a pedirme un consejo lo atiende..., observamos:

Siempre	75%
Frecuentemente	25%
Algunas veces	0%
Ocasionalmente	0%
Nunca	0%

Existe una patente inclinación de atender a los alumnos cuando éstos se acercan a pedir consejo.

12. En cuanto a la afirmación, mis estados de ánimo se reflejan en el salón de clase, los profesores respondieron:

Siempre	6%
Frecuentemente	12.5%
Algunas veces	12.5%
Ocasionalmente	25%
Nunca	44%

Con los resultados anteriores podemos observar que nunca u ocasionalmente reflejan sus estados de ánimo en el salón de clase.

13. En la aseveración, tengo necesidad de expulsar temporalmente alumnos de clase, vimos:

Siempre	0%
Frecuentemente	0%
Algunas veces	19%
Ocasionalmente	37%
Nunca	44%

Un 81% de profesores se ve ocasionalmente o nunca en la necesidad de

expulsar temporalmente alumnos de su clase.

INCISO IV

1. Con respecto a la frase, lo que un profesor debe evitar..., las respuestas más comunes fueron: perder el respeto y la autoridad; agredir o maltratar al alumno; indisciplina; enojarse o discutir con los alumnos; ser objeto de miedo; y expulsar o sacar a un alumno de clase.

2. Ante la afirmación, los alumnos de secundaria son..., encontramos diversas opiniones desde considerarlos jóvenes controvertidos, agresivos, desorientados y rebeldes, hasta alegres o "lo máximo". Otras respuestas fueron que son adolescentes inquietos, volubles, difíciles y en búsqueda constante.

3. De acuerdo con el enunciado, a nuestros alumnos se les debe..., las respuestas más frecuentes fueron: respetar, orientar y comprender; fomentar hábitos de estudio y trabajo; y motivar y corregir con firmeza.

4. Con la sugerencia, a mí como profesor me agrada que..., señalaron las siguientes preferencias: sus alumnos aprendan y progresen; los respeten y atiendan; confíen en ellos; se interesen en la clase; y que los alumnos convivan con ellos.

5. En la frase, me gusta que mis alumnos..., los profesores aportaron ciertas características positivas en sus alumnos como: respetuosos; trabajadores y responsables; atentos y entusiastas en clase; alegres y participativos; y comunicativos y cercanos a sus maestros.

6. Con respecto a la afirmación, dentro del salón de clases me gusta..., los profesores señalaron que les agradaba el orden y la disciplina; hablar y hacer participar; que el ambiente no esté tenso; motivar a los alumnos y que trabajen; y, por último, que éstos atiendan la clase.

7. En referencia con la aseveración, es importante que el ambiente escolar sea..., hallamos que la mayoría de los profesores potenció la importancia de un ambiente agradable, sereno, cordial, tranquilo y organizado, propicio para el proceso enseñanza-aprendizaje.

8. En relación con el enunciado, la autoridad en el salón de clases..., la mayoría de los profesores estuvo de acuerdo con que es necesaria y que debe reear en el docente; si bien algunos apuntaron que debe ser firme pero a la vez

flexible (sin abusar).

9. Las sugerencias que se dieron ante el enunciado, en una modernización educativa se debería tomar en cuenta... fueron en general tomar en consideración a los maestros, los aspectos psicológicos del educando y a todas las personas que participan en el ámbito educativo; el contenido de la materia y el contexto en el que se desenvuelve.

10. En la frase, la adolescencia es una etapa en la cual el profesor... los maestros se adjudicaron las responsabilidades de guía, modelo y orientador, capaces de comprender, y apoyar los aspectos más positivos de sus alumnos.

INCISO V

1. En torno a la afirmación, es necesario ejercer la autoridad que el maestro posee, detectamos:

Totalmente de acuerdo	33%
De acuerdo con reservas	60%
Indiferente	0%
En desacuerdo con reservas	17%
Totalmente en desacuerdo	0%

Por los porcentajes anteriores se puede ver que la mayoría (60%) de los profesores consideraban necesario ejercer la autoridad con reservas dentro del salón de clases, el 33% estuvo totalmente de acuerdo.

2. De la sugerencia, las técnicas grupales permiten cierta libertad en el salón de clase, obtuvimos:

Totalmente de acuerdo	33%
De acuerdo con reservas	54%
Indiferente	0%
En desacuerdo con reservas	0%
Totalmente en desacuerdo	13%

Se manifestó una tendencia a considerar que las técnicas grupales permiten cierta libertad en el salón de clase; con reservas 54% y totalmente de acuerdo 33%.

3. Con respecto a la aseveración, un maestro debe marcar diferenciación de papeles entre él y sus alumnos, encontramos:

Totalmente de acuerdo	33%
De acuerdo con reservas	40%
Indiferente	7%
En desacuerdo con reservas	7%
Totalmente en desacuerdo	13%

Existe una inclinación del 73% a estar totalmente de acuerdo o de acuerdo con reservas en que un profesor debe marcar diferenciación de papeles entre él y sus alumnos.

4. De acuerdo con la frase, un maestro debe estar al margen de la vida personal de sus alumnos, opinaron:

Totalmente de acuerdo	7%
De acuerdo con reservas	20%
Indiferente	7%
En desacuerdo con reservas	33%
Totalmente en desacuerdo	33%

Aunque algunos consideraron estar de acuerdo con reservas en que un maestro debe estar al margen de la vida personal de sus alumnos (20%) la inclinación tiende a estar totalmente en desacuerdo o en desacuerdo con reservas a tal supuesto.

5. Con referencia a la afirmación, los alumnos imitan a sus profesores, expresaron:

Totalmente de acuerdo	33%
De acuerdo con reservas	47%
Indiferente	0%
En desacuerdo con reservas	7%
Totalmente en desacuerdo	13%

Un fuerte porcentaje de profesores (80%) estuvo totalmente de acuerdo o de acuerdo con reservas de ser sujetos imitables por sus alumnos.

4.6 Interpretación de resultados (cuestionario profesores)

Una vez leídos los resultados obtenidos en los cuestionarios de profesores es necesario analizarlos con la finalidad de ubicar de una forma más patente las inquietudes e intereses generales que viven y tienen los maestros relacionados con adolescentes. Ahora bien, con esto no queremos ni pretendemos dejar de lado que los resultados en algunas ocasiones sesgan la información. La presencia de diversos factores como la interpretación que los profesores hicieron de los cuestionarios y la fuerte influencia que vimos latente del deber ser de la posición de éstos al contestar las preguntas, tienden a desvirtuar los resultados.

El adulto algunas veces se siente criticado, se muestra en ocasiones escéptico hacia ser cuestionado y por ello es más renuente a ser honesto. Esto, a diferencia del adolescente quien, aunque también posee un Superyó, siente la necesidad de hablar y de ser escuchado. No obstante, los resultados de los profesores a los cuestionarios aplicados, procuramos interpretarlos con la mayor congruencia que la validez de éstos permitieron.

Encontramos que el mayor porcentaje de profesores ha alcanzado como grado máximo de escolaridad la licenciatura y que se encuentran en promedio entre los 24 y 33 años de edad, datos que vistos de una manera general tenderían a disminuir el fuerte conflicto generacional que existe entre profesores y alumnos de este nivel. Consideramos que, aunque la edad pueda indicar cierta tendencia, son las actitudes, pensamientos, y el mismo ejemplo lo que más se va a plasmar en una relación entre sujetos; elementos que pretendemos rescatar a la luz del psicoanálisis de los resultados de los cuestionarios.

Al referirnos a la formación de los profesores detectamos que, si bien un 75% de éstos indicó haber recibido una formación específica, sin señalar claramente de qué tipo, en ella hay carencias relacionadas a la falta de estudios psicológicos y sociales del alumno, escasez de material dialéctico y una desvinculación entre teoría y práctica. Estas carencias presentes en la formación se agravan al unirlas con los problemas que muchos profesores tienen en su práctica cotidiana como son, la falta de apoyo de padres y directivos, la rebeldía y la falta de incentivos entre otros. Ahora bien, señalaremos que conocimientos de psicología, pedagogía y adolescencia; y una práctica constante son elementos que los profesores apuntaron como necesarios en una formación docente.

Acorde con lo anterior, fue evidente encontrar carencias en la formación psicológica de los maestros, la cual se mostró de modo tanto explícito como

implícita. En especial se localizó un desconocimiento general con respecto a la teoría psicoanalítica, ya que no dieron razón que justificara su postura con respecto a ella, sus aportes al conocimiento de la personalidad del educando y del docente, así como al proceso educativo.

En este momento señalaremos que si bien el psicoanálisis tiene como objeto la vida psíquica del hombre, el profesor, basado en una formación con lineamientos psicoanalíticos no sería llamado a ser el terapeuta de sus alumnos, ya que entre ambos existe un abismo. Un maestro, como afirma el mismo Freud, mientras más familiarizado se encuentre de los resultados del psicoanálisis, más fácilmente valorará la importancia de los instintos que el alumno pudiera mostrar para lograr la sublimación de sus fines primitivos. Tal sublimación estaría encaminada a romper con la fuerte inclinación dada por reprimir de una manera violenta los instintos enérgicos de la infancia, por lo que la educación debería guardarse cuidadosamente de cegar las fuentes de energía y limitarse a impulsar aquellos procesos por medio de los cuales son dirigidas tales energías por buenos caminos.⁵

Por lo anterior se puede decir que la educación se apoya mucho en el tacto, un problema artístico de sensibilidad hacia el educando. Y para acrecentar dicha sensibilidad debe existir un conocimiento lo más profundo posible de las características psíquicas tanto del alumno como del maestro para evitar así actuar por simple intuición.

Al referirnos a la importancia que tiene el conocer la vida psíquica de los sujetos advertimos que es necesario identificar tanto la del profesor como la de sus alumnos, ya que sus personalidades, con sus miedos y carencias, son las que se ponen en juego en el salón de clase. Es así que recuperando este aspecto apuntaremos cómo los profesores de secundaria ven a sus alumnos.

Advertimos diferentes posturas por parte de los profesores sobre cómo piensan que son sus alumnos. Unos consideraban que son adolescentes rebeldes, agresivos, desorientados; otros que son lo máximo; y un sector menos drástico estimó que eran adolescentes inquietos, valubles y difíciles.

Por otra parte, señalaron la importancia de conocer al adolescente y de tener vocación para guiarlo en una etapa difícil y de búsqueda. Mas no por comprender la fase controvertida por la que transita su alumno, debe justificarlo o

5. FREUD, Sigmund *Obras completas*. Op. cit. Tomo II, p.980

consentirlo, los profesores consideraron que deben ser enérgicos, y a nuestro entender, sin exagerar, ya que, curiosamente lo que debe eludir resulta semejante a lo que los alumnos más les molesta en sus maestros. Nos referimos a los abruptos estados de ánimo que se plasman al enojarse, agredir o maltratar a un alumno.

Ante estas opiniones nosotros creemos oportuno aclarar que la adolescencia es un período de tiempo en donde el adolescente se comporta de una manera incoherente e imprevisible debido al resurgimiento de sus pulsiones, a los cambios biológicos que experimenta, al nuevo encauce que requiere de la libido y a la cantidad y calidad de los contenidos del Ello que acosan al Yo. Al conocer que en el desarrollo de todo adolescente se viven estas sensaciones es más fácil mostrar una actitud más comprensiva hacia los jóvenes que recorren dicho período.

Debido a que la adolescencia representa un período de crisis en el que el adolescente vive una desestructuración y una estructuración de su personalidad, en este período de su vida realiza de una forma característica las funciones del Yo referidas a la defensa. Son mecanismos de defensa de la desestructuración del Yo (ver capítulo I) y operan cuando éste anticipa conflictos o problemas que pueden ser reales o imaginarios y son previstos mediante la percepción de señales de alarma.

Se debe tomar en cuenta, como ya lo hemos apuntado reiteradas veces, que el adolescente se encuentra en un período de búsqueda de su propia identidad, de la necesidad de entrar en el mundo adulto, de inestabilidad, inquietud y aburrimiento. Por lo anterior, consideramos válida recordar las sugerencias dadas por los profesores cuestionados sobre lo que ellos deben evitar y lo que deben propiciar con sus alumnos.

Los aspectos que un profesor debía evitar fueron principalmente la indisciplina, enojarse o discutir, ser objeto de miedo, perder el respeto y la autoridad, y, por último, expulsar. En estrecha relación con lo anterior plantearon que un profesor debe orientar, respetar, motivar, fomentar hábitos de estudio a partir de ejercitación y evaluación, y la corrección con firmeza.

Así, un aspecto delicado es el que alude a la ética del docente cuando él mismo se adjudica la responsabilidad de guiar a un adolescente (en cuyos padres en ocasiones no encuentra apoyo) y al mismo tiempo se considera una figura que puede ser limitada por éste. Sin duda es en este punto que nos parece la docencia, en especial la que se ejerce con alumnos de secundaria, una

profesión que implica no sólo entrega e interés, sino además una intrínseca vocación que mueva al maestro a cuestionarse continuamente, a analizar todos los días sus actitudes y las de sus alumnos, y a no actuar por simple intuición.

Abocádonos a la sugerencias anteriores, al elevado porcentaje de profesores (80) que consideraban ser sujetos imitables por los adolescentes es pertinente evocar la importancia que juega el lugar del Ideal del Yo en la relación entre profesor y alumno.

Para ocupar el lugar del Ideal del Yo el maestro debe procurar responder a la demanda de amor y de saber del educando; dando por hecho la existencia de un deseo generador en todo proceso educativo.

Al estar el educador en la situación de transferencia (posición del Ideal del Yo) ejerce un poder sobre el educando. Pero es necesario que el profesor evite los excesos de su posición y renuncie a una posición narcisista para lograr obtener una satisfacción a largo plazo. Es decir que a partir de cierto poder sugestivo del profesor no se caiga en ninguna de las dos tendencias extremas que suelen caracterizar la actitud de determinados profesores: exceso de libertad (dejar hacer) o abuso en el ejercicio del poder. Con esto no pretendemos satanizar las medidas tradicionales señaladas por los profesores en referencia a la disciplina, las cuales sin excederse y utilizándose con mesura, pueden ayudar en la organización; pero sí es importante prever las consecuencias y causas que una acción puede tener. Por lo tanto, se debe procurar el equilibrio.

En torno a lo previamente dicho, la mayoría de los profesores coincidieron en que es necesario ejercer la autoridad y, a la par, diferenciar su papel del de los alumnos; sin embargo, un buen porcentaje tuvo alguna reserva, posiblemente debido a lo que algunos mencionaron como flexibilidad y al saber comprender sin consentir. En efecto, se trata del ejercer la autoridad con inteligencia.

En otro orden de cosas, a pesar de todo el desarrollo de la pedagogía que busca nuevos medios para fines semejantes, el control grupal en los profesores cuestionados es mantenido preferentemente por formas tradicionales, pero que excluyen las agresiones físicas. Estos modos parecen tener éxito cuando el 94% de los profesores dicen controlar la disciplina siempre o frecuentemente; y a la par, son pocas las ocasiones en que se ven en la necesidad de expulsar temporalmente alumnos de clase. Aun cuando diversos medios tradicionales como trabajos extras, descenso de calificación, etc., han sido cuestionados, es relevante hacer patente que los alumnos adolescentes, según vimos, piden a través

de ellos se mantenga el orden y la disciplina.

La tendencia para planear y organizar la clase fue tradicional en el sentido de que frecuentemente se recurre al dictado y se conserva el método expositivo; sin embargo, es posible que los profesores estén preocupados en crear alumnos más activos y por esta razón tratan de fomentar su participación, comunicación e incluyen trabajos en equipo o algún tipo de técnica grupal. Falta saber si los maestros fueron totalmente veraces al responder, o su sentido del deber ser y el deseo del reconocimiento dominaron parcialmente sobre la realidad.

Hemos apuntado en los párrafos precedentes algunas características de los adolescentes, ahora consideramos importante señalar cuáles son las motivaciones y lo que más les agrada a los profesores.

El profesor también es un sujeto que necesita ser reconocido o motivado por los demás, ya que es a su vez un ser con carencias que busca disminuir. Un factor importante que contribuye a su valoración personal es la actitud de los alumnos. Su progreso, reconocimiento y relaciones amistosas le brindan cierta tranquilidad al sentirse útil; pero más importante, la entrega a su labor cotidiana y el reconocimiento por parte de los alumnos a ella permite al profesor un sentimiento de bienestar que lo hace percibirse a sí mismo como un sujeto menos dividido. Sin tal bienestar otras motivaciones son dudosas, sobre todo si no se manifiesta claramente una experiencia de apoyo de la coordinación y de la dirección hacia el profesor.

En este sentido el gusto por el maestro se ve halagado cuando sus alumnos lo respetan, muestran su progreso, confían en él, y se interesan en la clase a través del trabajo, el orden, la atención, la comunicación y la participación; en un ambiente cordial sano y tranquilo donde el alumno pueda ser orientado. Es comprensible entonces, que una buena parte de profesores no estuviera de acuerdo en que tuvieran que estar al margen de la vida de sus alumnos.

Si bien encontramos una clara inclinación de los maestros a atender a sus alumnos cuando éstos se acercaban a pedir consejo -recordemos que gran parte de ellos consideran que un maestro puede ser un amigo y a la vez una persona adecuada a la cual pedir un consejo- no sabemos hasta qué punto los profesores propician o permiten que tal situación pueda establecerse.

Estos aspectos y principalmente el relacionado con la necesidad del reconocimiento de los profesores da pauta para reconsiderar que el proceso educa-

tivo implica una dialéctica del reconocimiento ya que tanto el maestro como el alumno necesitan ser reconocidos por el otro, lo que hace latente la existencia de una carencia por ambas partes. Es así que "la carencia es causa de una búsqueda de eterno reconocimiento",⁶ que a su vez implica una demanda de amor.

6 GERBER, Daniel. "El vínculo maestro-alumno, amor, decepción y violencia." en Cuadernos de formación docente. ENEP Acatlán. UNAM p.163

CONCLUSIONES

El presente capítulo tuvo el fin primordial de observar directamente el contexto en el cual se ven plasmados los efectos de la formación docente, en las escuelas. En el caso de nuestra investigación el 15% de secundarias de Naucalpan y el 10% de su población docente y estudiantil nos sirvieron como fuente de información.

Para ello aplicamos un cuestionario tanto a los profesores como a los alumnos cuyas escuelas seleccionamos por muestras aleatorias, en quienes a su vez realizamos otro. De esta manera, posterior al muestreo de las escuelas por subgrupos, nos dirigimos a las personas que contribuyeron a fundamentar y comentar la previa investigación bibliográfica que habíamos llevado a cabo, en especial la que retoma los conocimientos del psicoanálisis de la adolescencia y sus relaciones con la educación.

A través de la lectura de los resultados y su correspondiente interpretación, podemos concluir que se comprueba parcialmente nuestra hipótesis, ya que aun cuando se aprecia la carencia en la formación psicológica de los profesores de la educación media básica de Naucalpan, es difícil determinar si ésta se puede subsanar solamente al retomar los postulados del psicoanálisis en la educación. No obstante, se aprecia que tal teoría puede contribuir positivamente a las insuficiencias en la preparación de los maestros, de acuerdo con los intereses, sugerencias, deseos e inquietudes que parten de ambos polos del vínculo maestro-alumno.

Uno de los objetivos que nos propusimos en esta investigación fue vincular la teoría psicoanalítica con la práctica docente. Para empezar es preciso señalar que el psicoanálisis no es una ciencia autónoma, por lo que se debe considerar que los procesos no se encuentran aislados unos de otros sino que están determinados por la instancia cultural, que implica una organización económica, política y social de cada contexto.

Toda sujeta al pertenecer y estar conformado por todo un orden preexistente va a renunciar a algunos instintos primitivos lo cual va a originar un cierto malestar, insatisfacción y descontento del hombre frente a la cultura. Al tener el hombre esta insatisfacción va a soñar y buscar el goce el cual se encuentra en relación directa con la carencia y el sentido de división que existe en cada sujeto que tiene gran influencia en el proceso educativo. Al identificar tal malestar es posible que se facilitara la función de la educación de contribuir a la formación y desarrollo del yo.

La educación al pretender substituir el principio del placer por el de realidad da pauta a una renuncia la cual sólo se da a cambio de algo; por lo que el proceso educativo se debe basar en el narcisismo del sujeto. Como lo vimos en las respuestas de los cuestionarios de los alumnos en relación con la pregunta de cuándo solían tener un especial cariño hacia sus profesores puesto que apuntaron que se lo tenían a aquellos por los cuales se sentían correspondidos y comprendidos. Así, se logra cierta satisfacción narcisista en los alumnos cuando éstos se sienten amados y reconocidos; por lo que la recompensa de amor posibilita la aceptación a la renuncia del placer, dándose así la paradoja de la educación. Paradoja que alude a la contradicción entre apoyarse del narcisismo y por otra parte, en la limitación del mismo.

Ahora bien, y como lo mencionamos en las interpretaciones realizadas en los cuestionarios de alumnos, el ideal del yo de todo sujeto tiene fuertes influencias, tanto internas como externas, que se deben tomar en cuenta ya que van conformando una determinada personalidad que se pone en juego dentro del salón de clase. Todo esto da pauta a la reconsideración de la importancia que tiene la personalidad del maestro y de saber lo que se hace, ya que es a partir de la identificación con el educador y de la introyección de sus exigencias como se genera el proceso educativo.

Se ve que el resorte principal que se necesita para obtener un aprendizaje es el de ocupar el lugar del ideal del yo, para que a partir del amor se ejerza el poder sugestivo (tendencia a la transferencia). Cabe mencionar que toda relación con otro es un vínculo de aprendizaje ya que ante la respuesta que nos dan las diferentes personas nos conocemos.

Al apuntar que en toda relación hay aprendizaje, afirmamos que se educa con lo que se es, con el ejemplo, no tan sólo con la teoría. Si se educa con el ejemplo no se pueden calcular los efectos de la educación ya que, tanto educador como educando tienen una instancia indomable, el inconsciente. El profesor dice más de lo que cree decir y el alumno es sensible a ello, por lo tanto, los objetivos no se pueden cumplir por completo.

El poder del profesor más que depender de su saber, está basado en que esté en el lugar del ideal del yo de su alumno, lo cual implica una imposibilidad y limitante de la tarea educativa. Existe así una inseguridad sobre los resultados que se obtendrán ya que siempre hay una diferencia entre ellos y los propósitos gracias a la existencia del inconsciente; por lo tanto, hay una falta de dominio completo en el proceso educativo.

Una vez identificadas algunas limitantes y dificultades inminentes del proceso educativo además de ciertos elementos de la teoría psicoanalítica, nos abocaremos a señalar de una manera breve la relación que podrían tener éstas con la práctica docente.

Plantearémos primeramente que a partir del psicoanálisis, del conocimiento de la dinámica psíquica, el profesor sabe la limitar su acción y reconocer que ella no depende de ninguna ciencia sino del arte. Por tal motivo se puede decir que la educación se apoya mucho en el tacto.

Al mencionar que la acción del maestro depende del arte queremos recalcar la importancia que tiene la fundamentación teórica con la finalidad de evitar caer en la tendencia de dejar actuar al profesor por mera intuición. Consideramos que para acrecentar la sensibilidad del educador debe existir un conocimiento lo más profundo posible de las características psíquicas tanto del maestro como del alumno, lo cual permitiría al maestro, como opinaron los profesores cuestionados, identificarse con su propia personalidad, reforzarla y manejarla mejor ante los adolescentes; mejorar el conocimiento del profesor y de los alumnos; y así facilitar ocupar el lugar del ideal del yo del alumno.

Otro de los objetivos expresados al comienzo de la investigación de campo era el sondear sobre el conocimiento de la teoría psicoanalítica por parte del personal docente. En cuanto a ello identificamos un desconocimiento general de la teoría psicoanalítica en la educación. Se les pidió a los maestros su opinión sobre lo conveniente o no de formar al profesor desde este enfoque y encontramos que no sólo no pudieron justificarla, sino que tampoco mostraron distinguirla. Fueron pocos los que aceptaron no conocer la teoría y sus efectos en la educación.

Los profesores en realidad no saben cuál es su opinión con respecto a la teoría psicoanalítica porque finalmente, la ignoran. Suponemos que la noción sobre esta área puede llevarse a término desde la formación específica en las normales, las normales superiores, y/o durante la práctica docente por medio de cursos, seminarios o grupos de plática, especialmente para aquellas cuya licenciatura no pasee conocimientos concretos de pedagogía.

Un aspecto relevante de nuestra investigación y señalado a manera de objetivo al iniciar este capítulo es el relacionado a las necesidades e intereses que tienen tanto los profesores como los alumnos.

Con respecto a los alumnos encontramos que las demandas básicas que

ellos tienen con relación a sus profesores es que éstos enseñen con cariño, comprensión, y que a la vez sean exigentes; también encontramos que los alumnos cuestionados le dan gran peso a que un profesor tenga desarrollada su capacidad para explicar la materia, lo cual implica atribuirle un cierto saber que ayude a lograr la transferencia. Todas estas cualidades están en estrecha relación con las características de los adolescentes los cuales se encuentran en busca de su imagen e individuación y, por lo tanto, necesitan que se les entienda y a la vez que se les sepa exigir, al mostrarles elementos positivos con los cuales se puedan identificar. Corroboramos lo anterior señalando que es precisamente debido a los cambios en la estructura psíquica del adolescente por los que comienza a buscar el reconocimiento de personas ajenas a su seno familiar, por lo cual el profesor le debe dar la seguridad perdida y anhelada.

En esta continua búsqueda que sufre el adolescente el papel del profesor es de vital importancia ya que es éste el que tendrá a ratificar o no a sus alumnos, y ganarse así el apelativo de amigo, es decir, una persona adecuada para pedirle consejo. Al ver la importancia que tiene tal apelativo consideramos oportuno aclarar que tal amistad se debe dar de una forma cuidadosa, ya que el profesor y el alumno se encuentran en posiciones diferentes marcadas también por ellos mismos.

También es relevante no olvidar que al mismo tiempo que los alumnos piden ser comprendidos y escuchados apoyan la exigencia por parte de los profesores, en donde se les sepa limitar y encauzar. Por lo tanto, al alumno se le debe guiar, sugerir y exigir para lograr de una manera más armónica su adaptación. Todo esto sin olvidar que se debe basar en el narcisismo infantil y en el Ideal del Yo para lograr cumplir el objetivo de la educación.

En el proceso educativo también interviene el profesor quien es un sujeto con carencias, necesidades e intereses que influyen en gran medida en la relación que establezcan con sus alumnos; por ello se deben conocer y revalorar. Es así que en este momento nos abocaremos a recordar los intereses y necesidades generales que los profesores tienen.

Las motivaciones que anotaron los maestros fueron ser reconocidos por su trabajo tanto por sus alumnos como por sus compañeros y trabajar con alumnos. Por otro lado a los profesores les agrada ver que sus alumnos aprendan y progresen, a la vez que confíen y convivan con ellos. Al referirnos al quinto y último objetivo propuesto en la investigación ampliaremos las expectativas de los profesores.

Ahora bien, en el capítulo anterior de esta tesis nos remitimos a ciertas características que emanan del tradicionalismo en la educación, algunas de las cuales se mostraron potentes en los resultados que arrojó la investigación de campo realizada en las secundarias del área Naucalpan. Este aspecto puede bien coordinarse con el cuarto objetivo de la investigación, el cual tenía la finalidad de ubicar las tendencias en la organización de una clase así como las aspiraciones respecto a ella. Encontramos que, no obstante la exigencia de todo un planteamiento teórico que cuestiona las formas tradicionales para relacionarse maestro y alumno y para organizar la clase, este tipo de formas subsiste en el proceso educativo, quizá menos drásticamente (no hay evidencia de maltrato físico, hay una apertura al diálogo, la exposición del maestro es el método más utilizado pero no el único) mas sí como práctica dominante de la educación.

Tratar de eliminarlos, además de repercutir en las necesidades económicas, sería como ignorar la influencia de lo simbólico. El niño desde pequeño, en el jardín de niños o en la primaria aprende las pautas básicas de lo que significa ser alumno. El currículum oculto ayuda a apropiarse de las características y valores que se plasman en el estereotipo social. Así, cuando maestros y alumnos se encuentran en el aula vienen investidos de imágenes y cargados de significados simbólicos.

Los alumnos tampoco aspiran a eliminar algunas características del tradicionalismo que experimentan, piden que su clase sea interesante, que el maestro la haga divertida y que explique bien; en otras palabras que el profesor sea el encargado de que el aprendizaje se promueva. También demandan de él que controle al grupo por formas tradicionales pero con la diferencia de que debe dar razones y no exagerar, pidiendo prudencia. Ante ello podemos comentar el quinto objetivo de la investigación el cual tenía el fin de distinguir las expectativas de los alumnos sobre sus profesores.

Lineas arriba distinguimos las tres demandas básicas por parte de los alumnos con respecto a sus maestros. A partir de ellas pudimos darnos cuenta de lo que para los alumnos es un buen maestro. Este es aquél que sabe comprender y ayudar; aquél que no permite que los alumnos se aboroten demasiado, que mantenga el interés en la clase y que explique bien; que no permita que toda la clase se altere y que hagan lo que quieran. En consecuencia, los alumnos piden que el maestro les ayude a controlar sus impulsos y que en este contexto transmita el contenido.

Así, el control tiene la connotación de poner límites y, por lo tanto, de evitar el caos (desorden, gritos, accidentes, etc.). Si la función del maestro es limitar la pulsión, su personalidad debe mostrarse ecuaníme y confiable, y por eso evitar alterarse, enojarse o discutir con alumnos. El debe encauzar los impulsos hacia fines socialmente válidos. De ahí que ser profesor de adolescentes sea complicado, no es sencillo encauzar a un sujeto con un aumento de pulsiones libidinales. Para que el profesor pueda llevar a cabo su función es indispensable que ejerza el poder que se le ha conferido, pero evitando caer en el sentimiento de omnipotencia, lo que puede llevarlo a excesos y abusos de su posición.

Por otra parte, los maestros también tenían ciertas aspiraciones con respecto a sus alumnos. Como ya mencionamos de ellos esperaban respeto, confianza, trabajo y sobretodo reconocimiento a su labor cotidiana. Querían que a través de las actitudes de sus alumnos, sus deseos y anhelos en cuanto a su identidad plasmaran un ideal.

Según los profesores son sujetos de imitación por sus alumnos, según estos últimos el maestro puede dar consejo y ser amigo. Ante lo anterior es lógico suponer que en beneficio de ambos el maestro debe enriquecer su personalidad, pues ésta es decisiva en la educación. Consideramos que una forma de lograrlo es a través del conocimiento de la teoría que hemos abordado para que el maestro tome una actitud más reflexiva con respecto a su labor. Propondremos la forma de realizar este encuentro teoría-docente-práctica en el siguiente capítulo.

V. PROPUESTA PARA LA FORMACION DOCENTE DE LA EDUCACION MEDIA BASICA: UN ENFOQUE PSICOANALITICO

Como resultado de las investigaciones bibliográfica, hemerográfica y de campo, y de acuerdo con los objetivos planteados al inicio de este trabajo, elaboramos una serie de sugerencias que se concretan en una propuesta de formación docente. Tal propuesta tiene la intención de abrir un espacio dentro de la línea psicológica con el enfoque psicoanalítico. Es así que los elementos generales que recuperaremos son precisamente los que aludimos en los capítulos previos: inferencias del psicoanálisis en la educación, la organización de la Normal Superior, las perspectivas educativas y la interpretación de los resultados de la investigación de campo.

El centro organizador de la propuesta tiene origen en nuestra concepción sobre formación docente, la cual, como hicimos referencia en el tercer capítulo, consiste en un proceso que parte de aspectos previos, desarrolla los aspectos psicopedagógicos de la docencia y tiende a la educación permanente. Lo anterior se traduce en la existencia de tres fases importantes en la formación del docente retomadas del ya citado A. Oliveros¹. En este sentido incorporamos nuestras sugerencias a nivel institucional (ENSPH), recuperando las tres fases, es decir, la de los aspectos previos de la formación, la de los aspectos propios a la formación y, por último, la de los aspectos posteriores.

Una vez elaborada nuestra propuesta, pasaremos a describir algunas consideraciones y recomendaciones para el educador del nivel medio básica, las cuales son producto de todo el trabajo realizado en esta tesis. Antes de desarrollarlas es conveniente recalcar que estas recomendaciones deben tomarse como tales, es decir, como guía y apoyo a la labor cotidiana del docente; ya que por la influencia del incoherente hay aspectos que se escapan del dominio del maestro. De ahí que resulte inconcebible promover un manual de acciones fijas del accionar docente.

Al considerar que la aplicación de toda propuesta trae consigo ciertas limitantes y restricciones, haremos alusión a ellas en el último apartado de esta fase final de nuestra investigación. Por otra parte, esperamos realmente abrir un espacio en la formación del docente que se relaciona con adolescentes.

1. OLIVEROS, A. La formación de los profesores en América Latina. Promoción Cultural, S.A. UNESCO, 1975.

5.1 Fases de la formación

5.1.1 Aspectos previos de la formación docente

Para desarrollar este primer apartado nos basamos en el Plan de Reestructuración Académica y Administrativa de la ENSM, elaborado en 1983.² El móvil principal que dio pauta a tal reestructuración fue que las características de la ENSM no respondían a las necesidades de la educación secundaria. Recordemos que la creación de este centro de formación de maestros se dio en 1942, después de diversas transformaciones. Previamente a la reestructuración vigente se llevaron a cabo otras dos, una en 1945 y otra en 1949. Es de notar que, mientras los planes de la educación secundaria se modificaron en 1974, los de la ENSM permanecieron inalterados desde 1959.

Por tal situación, el modelo de formación de la ENSM se encontraba desvinculado de las características y necesidades de los niveles de educación secundaria y normal, ya que la ENSM realizaba la formación de maestros por asignaturas y la mayoría de las escuelas secundarias encaminaban el aprendizaje con programas estructurados por áreas.

En tales condiciones se elaboró el nuevo plan cuyas finalidades residen en vincular la preparación del docente con las metas, contenidos, y métodos del tipo de educación al que se adscribe y, por otra parte, articular pedagógicamente los contenidos y organización de los diferentes niveles educativos, lo que posibilitaría la integración de la educación básica de diez años.

De acuerdo con lo anterior se establecieron una serie de objetivos³ para la ENSM, de los cuales podemos rescatar:

- Formar licenciados en educación para la docencia en educación media y normal.
- Ofrecer al magisterio de educación media y normal, formación académica de posgrado especializada.
- Promover y participar en programas de intercambio académico con instituciones nacionales, extranjeras e internacionales, de educación superior.
- Proporcionar asesoría psicopedagógica a las instituciones que lo soliciten.

2. Ver La Escuela Normal Superior de México, Cuadernos/SEP, México, D.F. Enero, 1984.

3. *Ibid.* p. 11

Una vez delimitados los móviles, finalidades y objetivos del nuevo plan se procedió al estudio y análisis de los planes y programas de las escuelas normales básicas para determinar el perfil académico de ingreso a la institución. Ante esto podemos ver que el perfil de los aspirantes se definió bajo parámetros cognoscitivos, dejando de lado un estudio sobre sus intereses e inquietudes, y de forma más general sobre su vocación. Esta última sólo es considerada en el perfil del egresado de la ENSM.

Con la intención de organizar los programas, sus objetivos, contenidos y metodología se precisó el perfil del egresado de la ENSM. Este se estructuró a través de la integración de diversas capacidades, habilidades, conocimientos, y fomento de actitudes positivas que conllevan a una formación académica y ética. Más adelante resaltaremos algunas características de este perfil que con nuestra propuesta se verán apoyadas.

Por último, es de valor anotar que la ENSM se muestra abierta a las aportaciones que tiendan a enriquecer el plan, ya que se ve la necesidad de superarlo y perfeccionarlo constantemente. En consecuencia, tomamos el actual plan como eje conductor y sitio donde circunscribimos nuestra propuesta.

5.1.2 Aspectos propios de la formación docente

A partir de la reestructuración realizada en 1983 en el plan de estudios de la ENSM empezaron a operar 7 licenciaturas por áreas (ciencias naturales, ciencias sociales, español, matemáticas, inglés, pedagogía y psicología), que vinieron a substituir a las 14 especialidades del plan de 1959. Cada licenciatura está adscrita a un departamento diferente el cual se encarga de la investigación y docencia de ésta.

Encontramos 5 características principales en este plan:⁴

1.-Su organización académica contiene un tronco común a todas las licenciaturas y una diferencial para cada área de especialización. Actualmente ambos troncos se desarrollan paralelamente, desde el inicio de la licenciatura hasta su término.

2.-El tronco común se estructura por cuatro líneas de formación, una instrumental, una social, una psicológica y una pedagógica.

4. Ver: La Escuela Normal Superior. Op. cit. p.14

3.-La duración de los estudios de cada licenciatura es de cuatro años divididos por semestres. (Ver anexo 3).

4.-Existen 6 cursos por semestre, lo que equivale a 48 cursos en total.

5.-El número de horas semanales es de 18 lo que se traduce a entre tres y cuatro horas diarias. A excepción de la licenciatura en ciencias naturales que amplía su horario por la utilización de los laboratorios.

De acuerdo con estas características veremos la forma en que incidiría nuestra propuesta dentro del plan. Primeramente, nos abocaremos a la línea psicológica del tronco común, ya que es en ésta donde se ubica nuestro enfoque. Consideramos que a esta línea se le debe dar un mayor peso de lo que se le está dando en el actual plan, del cual posee tan sólo el 10.4% de los cursos. Los únicos 5 cursos de esta línea son: Psicología Educativa, Psicología del Aprendizaje, Conocimiento del Educando (adolescente), Formación del Educando (adolescente) y Técnicas del Acercamiento de los Problemas del Educando (adolescente). En suma, se vislumbra una carencia en la formación psicológica del egresado de la ENSH. (Ver anexo 4).

En segundo lugar creemos que el número de horas semanales se encuentra bastante reducido siendo que a nivel licenciatura se requiere de una mayor profesionalización y dedicación por parte del futuro docente. Con esto no nos referimos a que la cantidad de horas dedicadas al estudio garantice su calidad en la práctica cotidiana; sin embargo, puede proporcionar un incremento de herramientas útiles para su accionar. Para ello se podría ya sea, aumentar los contenidos de algunas materias de esta línea, y por consiguiente el número de horas semanales dedicados a éstas; agregar materias adicionales; o bien, lograr un equilibrio entre ambas posturas.

Línea psicológica.

Debido a que nuestra propuesta incide en la línea psicológica, en este punto describiremos los programas de las cinco materias que actualmente la conforman. A través de su análisis introduciremos las modificaciones que consideremos adecuadas.

Psicología educativa

El programa de esta materia pertenece, como ya hemos apuntado previamente, a la línea psicológica del tronco común. Se imparte en primer semestre del plan de estudios de 1983 y es antecedente del curso Psicología del aprendizaje del tronco común.

La psicología se ha constituido en un elemento fundamental de apoyo para la educación, lo que ha dado pauta al desarrollo de esta disciplina en el área de psicología educativa. Esta última se ha interesado en el estudio del desarrollo y comportamiento del ser humano; sus aportaciones residen en el conocimiento del desarrollo del educando, del proceso del aprendizaje y lo que corresponde a la actuación del docente como promotor de ambos procesos.

En este curso se pretende que el futuro docente conforme un marco de referencia que fundamente y guíe su práctica educativa en su realidad social. A manera de objetivos se busca que el educando al terminar el semestre logre explicar el objeto de estudio de la psicología educativa, retome las diferentes teorías para analizar el proceso de aprendizaje, y por último, que aplique los principios de psicología educativa en situaciones de práctica docente.

La materia de psicología educativa comprende cuatro grandes aspectos o unidades:

I. La ubicación de la psicología educativa como disciplina científica

- la psicología como ciencia
- bases psicológicas de la educación
- características científicas de la psicología educativa
- aplicaciones generales de la psicología educativa
- la psicología educativa, el maestro y el sistema educativo

II. El educando y su desarrollo

- conceptos básicos del desarrollo humano
- herencia, crecimiento, maduración, crianza y desarrollo
- periodos del ciclo vital del hombre (infancia, pubertad, adolescencia, adultez y vejez)
- desarrollo físico
- desarrollo psicológico
- desarrollo social y afectivo del educando

III. El aprendizaje en el ámbito educativo

- generalidades del aprendizaje
- naturaleza del aprendizaje
- enfoques teóricos del aprendizaje
- conexionismo y cognoscitvismo
- teorías de la organización y procesamiento de la información y memoria
- aprendizaje en el salón de clase
- factores que intervienen en el aprendizaje
- la evaluación de los aprendizajes en el proceso educativo
- generalidades: medición y evaluación
- tipos de evaluación de los aprendizajes

IV. La psicología educativa y el maestro

- el perfil del maestro
- interacción maestro-alumno
- el maestro y la disciplina en el proceso de enseñanza-aprendizaje
- la salud mental en el salón de clase

Después de haber descrito las características de la materia psicología educativa del actual programa, con sus respectivos propósitos, objetivos y unidades temáticas, consideramos conveniente resaltar algunos aspectos que podrían ser de gran utilidad para nuestra propuesta. Reconocemos la importancia que tiene la materia, pero la forma en que ésta es abordada refleja la existencia de ciertas carencias referidas principalmente a las bases teóricas en las que se apoya. Dichas bases se enmarcan de manera particular en el Neconductismo y en el Cognoscitvismo, y se dejan de lado las aportaciones de la teoría psicoanalítica, la cual brinda conocimientos sobre la vida psíquica tanto del profesor como del alumno.

Por otra parte, creemos que los temas planteados aunque tocan aspectos importantes, se encuentran desarticulados unos de otros. Existe una saturación de temas que lejos de ayudar al docente a conocer el proceso educativo, el desarrollo del educando y la influencia de su propia personalidad, lo limitan en su accionar docente.

Psicología del aprendizaje.

Esta materia se encuentra ubicada en el segundo semestre de la licenciatura. Su antecedente es la materia de Psicología Educativa y su consecuente la del Conocimiento del Educando (adolescente).

Los argumentos que justifican la inclusión de dicha asignatura expresan que a través de ella se ofrecen las bases necesarias para que el docente comprenda la manera en que aprenden sus educandos y las motivaciones para hacerlo. La finalidad de esto es proporcionarle al futuro maestro los principios y elementos fundamentales para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje adecuadamente.

Para lograrlo se plantean dos objetivos terminales. Se propone que el educando, mediante la elaboración de juicios críticos, evaluará las principales aportaciones de la psicología al estudio y comprensión del aprendizaje que tiene lugar en el ámbito educativo. También tiene la finalidad de que el educando adquiera la capacidad suficiente para diseñar diversas estrategias que le permitan realizar una práctica docente que promueva en sus alumnos un aprendizaje eficiente.

Los contenidos están divididos en tres unidades de aprendizaje:

I. Introducción al estudio del aprendizaje.

- naturaleza general del aprendizaje

- aproximaciones teóricas al estudio del aprendizaje: asociacionismo, conexionismo, condicionamiento clásico, condicionamiento operante y teoría de la gestalt.

- el aprendizaje como proceso y como resultado

- concepto básico del aprendizaje

II. Aportaciones de la psicología al estudio del aprendizaje en la educación.

- teoría del procesamiento de la información y memoria: fundamentos teóricos, modelo de procesamiento de la información y memoria, clases y condiciones del aprendizaje

- aplicación de la teoría del procesamiento de la información y memoria al ámbito educativo: análisis experimental de la educación

- enseñanza programada: programación lineal y ramificada

- sistemas de instrucción personalizada

- aplicación del análisis experimental de la conducta al control de ambientes educativos

III. Dirección del proceso de aprendizaje en la educación.

- la motivación para el aprendizaje escolar (conceptos y estrategias)

- la enseñanza: naturaleza de la enseñanza, la relación entre la enseñanza y el aprendizaje, estrategias de enseñanza apoyadas en la psicología del aprendizaje y materiales de enseñanza

- la conducción del grupo escolar
- la participación de los educandos

En relación con los objetivos planteados para esta asignatura, en especial el conocer y elaborar juicios críticos hacia las principales aportaciones teóricas de la psicología al estudio y comprensión del aprendizaje, vemos que se le da un mayor peso a unas teorías que a otras.

Por otra parte en el programa no se hace referencia al psicoanálisis como otra aproximación teórica al estudio del aprendizaje. Con ello se ignora la existencia del inconsciente y su influencia en el proceso de aprendizaje. Pensamos que es importante incluir a la teoría psicoanalítica en relación con el aprendizaje -cómo lo concibe, de qué forma se efectúa, sus móviles y limitantes- ya que si lo que se pretende es que el alumno se forme una concepción de lo que es el aprendizaje por medio del conocimiento de diversos enfoques, es necesario que se haga de una forma global.

Cuando se habla en la unidad tres sobre motivación es importante recordar que el motor principal de la educación es el amor y el deseo de reconocimiento que hace postergar una satisfacción actual por una más segura a futuro. Esto implica que el futuro docente conozca las verdaderas motivaciones para aprender, localizadas en los deseos inconscientes del educando. En consecuencia, se infiere que el que aspira a ser profesor reconozca que las estrategias para motivar que aprenderá no son infalibles y que la mayor motivación que encuentra un alumno radica en las actitudes del docente.

Finalmente, podemos afirmar que una reorganización de esta materia es inherente a su análisis. Hasta este momento solamente podemos plantear la posibilidad de tal reorganización, más adelante especificaremos la forma en que creemos conveniente que el programa debe plantearse.

Conocimiento del Educando (adolescente)

La asignatura denominada conocimiento del educando (adolescente) pertenece a la línea psicológica del tronco común. Se encuentra ubicada en el tercer semestre del plan de estudios al ser su antecedente psicología del aprendizaje y su consecuente Formación del educando adolescente.

La existencia de una materia que permita al docente conocer al tipo de alumno con el que realizará su práctica educativa es necesaria en todo proceso

de formación. Es por esta razón que se justifica un curso cuyos contenidos se centran en el conocimiento de las características del púber, del adolescente y del adulto a través de diferentes esferas.

Por lo tanto, el objetivo del curso es que a su término el alumno (futuro docente) evalúe con fundamento científico las características, necesidades de desarrollo y expectativas del educando en la pubertad, adolescencia, juventud y adultez (enfaticando la adolescencia); de manera que esto le permita desarrollar su práctica educativa apropiadamente.

La asignatura se divide en cuatro unidades de aprendizaje:

I. Introducción al estudio del educando en sus etapas de desarrollo puberal, adolescencia, juventud y adultez

- la interdependencia de las etapas de desarrollo en el ser humano
- definición y características generales de pubertad, adolescencia, juventud y adultez
- confluencia de los factores hereditarios y mesológicos en las diferentes etapas del ciclo humano

II. El educando en su desarrollo puberal

- características específicas de la pubertad (desarrollo fisiológico y crecimiento físico)
- desarrollo puberal y las diferencias individuales
- efectos psicosociales del desarrollo orgánico del púber
- el proceso educativo en la etapa puberal (papel del maestro, planes y programas)

III. El educando en su desarrollo adolescente

- características específicas de la adolescencia
- desarrollo cognoscitivo del adolescente
- desarrollo social-afectivo del adolescente (valores, conductas, emociones e intereses)
- desarrollo de la personalidad en el adolescente (factores y el Yo)
- el adolescente y su ambiente social (la familia y amenazas para la salud)
- el proceso educativo en la adolescencia (papel del maestro, la escuela, planes y programas)
- el adolescente y la cultura

IV. El educando adulto

- características específicas de la edad adulta (psicológicas y socioafectivas)

- el adulto como educando
- la escuela y el educando adulto
- los sistemas de enseñanza abierta y el educando adulto
- los planes y programas de estudio para el educando adulto

A través de la lectura de este programa se pueden destacar varias características. Por un lado, se analiza al educando desde varias esferas, la biológica, la psicológica, la cognoscitiva, la afectiva y la social. Esto hace que su estudio se haga de forma global. Por otro lado, se enfatiza la unidad relacionada con el adolescente porque básicamente el educando con el que laborará el egresado responde a esta etapa de desarrollo.

Observamos que los contenidos temáticos son lo suficientemente flexibles como para incluir el enfoque psicoanalítico, al hablar de afectividad, desarrollo psicosocial y emociones. Sin embargo, no se hace referencia ni a los mecanismos de defensa que operan en esta etapa ni al inconsciente.

Por todo lo anterior los cambios que se planteen serán mínimos, sólo los suficientes para que no se deje de lado el enfoque psicoanalítico el cual ha explicado el fenómeno de la adolescencia de una forma coherente.

Formación del Educando (adolescente)

El programa de estudios de la materia formación del educando (adolescente) se imparte en cuarto semestre del plan de estudios de la ENSM. Tiene como antecedente la asignatura del Conocimiento del educando y como consecuente la de Técnicas de acercamiento a los problemas del educando.

Este curso está enfocado a la formación del ser humano y pretende aportar los elementos que le permitan caracterizar al educando como un ser biopsicosocial influido en su desarrollo por múltiples factores, como son los: educativos, sociales y familiares. Es así que se plantea que el egresado de la ENSM deberá tener en cuenta la tarea de formar a sus educandos en el aspecto psicosocial.

Los contenidos que se abordan pretenden poner en evidencia que la relación maestro-alumno debe promover el desarrollo de hábitos, habilidades, actitudes y valores, a la vez que facilitar la adquisición de conocimientos y examinar las

características conductuales del alumno adolescente.

Al considerar que en la formación de los adolescentes influye la sociedad en general, la familia y la escuela, el presente programa se divide en unidades que contemplan en lo general tales aspectos y una unidad introductoria referida al proceso de formación del educando:

I. Introducción al proceso de formación del educando

- conceptos generales de formación del educando
- factores que influyen en la formación del educando (familiares, escolares y sociales)
- el papel del maestro en la formación del educando

II. La influencia familiar en la formación del educando

- estructura familiar (elementos, valores, conductas, disciplina, repercusiones en la formación del educando)
- relaciones interpersonales familiares (papeles, comunicación, influencia de las relaciones familiares y acción educativa del maestro)
- prácticas de crianza
- nivel socioeconómico de la familia (repercusiones en la pareja, expectativas psicológicas y sociales del adolescente de acuerdo al nivel)
- proceso de emancipación del educando adolescente (elementos que intervienen y el maestro en el proceso de emancipación)

III. La influencia de la escuela en la formación del educando

- la institución educativa y su función formativa (características de la escuela, la escuela y su función socializante)
- el maestro como fuente formativa (el maestro a través de los tiempos, características del maestro y la filosofía educativa)
- relación maestro-alumno (tipos de relaciones, relación padres de familia-maestro, puntos de vista de los alumnos respecto a los maestros)
- la disciplina como factor formativo (tipos, autonomía y heteronomía, el manejo de la disciplina por los maestros)
- formación de hábitos de estudio (conceptos y el papel del maestro)
- la educación sexual en las instituciones educativas (información sexual, el factor formativo y el maestro)

IV. La influencia social en la formación del educando

- la influencia de los grupos sociales secundarios
- la religión y su influencia en el educando (creencias, actitudes y participación del maestro)

- la influencia de los medios de comunicación en el educando

Los temas sugeridos para este programa son necesarios para el futuro docente, por lo que creemos conveniente su estudio y análisis. Aun al haber detectado la importancia de estos temas creemos que su saturación no garantiza el adecuado conocimiento, de ahí que sería recomendable identificar los temas que se podrían retomar en otras materias para así lograr facilitar su estudio. No se trata por lo tanto, de repetir tan sólo los temas sino organizarlos de la manera más idónea para lograr un mayor aprovechamiento.

En la formación de la personalidad de un sujeto confluyen una variedad de factores como los que aborda el programa, es decir, la sociedad, la familia y la escuela; no obstante, es importante recordar que la personalidad de un sujeto se forma principalmente a través de sucesivas identificaciones, por lo que no sólo se desarrolla en el plano consciente, sino también en el inconsciente. De ahí la importancia del estudio de este plano.

Técnicas de acercamiento a los problemas del educando (adolescente).

La asignatura denominada técnicas de acercamiento a los problemas del educando se encuentra ubicada en el quinto semestre del plan actual de la ENSH.

Conocer los posibles problemas intra e interpersonales de los alumnos es de gran utilidad para el futuro docente ya que se tienden a manifestar en el salón de clase durante su práctica. Debido a que en éste interfiere tanto la personalidad del maestro como la de sus alumnos, es preciso que el profesor realice un estudio de las diferentes corrientes teóricas de la personalidad.

Identificadas las teorías sobre el desarrollo de la personalidad se ve la necesidad de estudiar de una manera científica los problemas tanto inter como intrapersonales que pueden presentar los alumnos en un momento determinado. Esto es con la finalidad de brindarle al egresado de la ENSH los elementos necesarios que ayuden a la comprensión y superación de tales problemas que interfieren en el ámbito escolar.

El programa de este curso sigue una continuidad ya que se plantea como último aspecto que el futuro docente identifique las técnicas adecuadas para la detección de los problemas y así, posibilitarlo a actuar solucionando o canalizando a las personas idóneas los problemas que hayan sido detectados.

En lo señalado con antelación se manifiesta el enfoque general del curso y su temario es el siguiente:

- I.- Características de la personalidad del educando adolescente y adulto.
 - El estudio de la personalidad (concepto de personalidad; temperamento, carácter y personalidad; tipos y rasgos; conceptos de normalidad)
 - Teorías más relevantes en el estudio de la personalidad.
- II.- Problemas de personalidad del educando en el ámbito escolar.
 - Problemas intrapersonales (tipos de neurosis, trastornos psicósomáticos)
 - Problemas interpersonales (liderazgo, subordinación, competencia y roles en las relaciones maestro-alumno y de grupo)
 - Problemas sociales (delincuencia, adicciones, juegos compulsivos y desviaciones sexuales)
- III.- Técnicas e instrumentos para la detección de problemas en el educando.
 - Técnicas de observación
 - Técnicas de cuestionario e inventario
 - Técnicas de entrevista
 - Técnicas de escalas estimativas
 - Los tests

Vemos lo relevante que es conocer los problemas que un educando puede presentar así como las posibles técnicas de detección de éstos, ya que a partir del buen encauce y diagnóstico se puede promover de una manera positiva el proceso de aprendizaje en el salón de clase. Observamos por otra parte, que el presente programa se desarrolla en continuidad y coherencia en donde se parte del conocimiento del desarrollo de la personalidad por medio de las diferentes teorías, de los diferentes tipos de problemas de personalidad para aterrizar en la identificación y aplicación de las principales técnicas para la detección de problemas en el educando.

Consideramos que todos los aspectos señalados del programa son positivos. Ahora bien, tan sólo añadiríamos la necesidad de hacer referencia a los problemas propios del aprendizaje que, aunque están en relación con los trastornos de la personalidad haría falta hacer un mayor énfasis en éstos. También creemos conveniente reestructurar la redacción del programa por objetivos. Por último, y reiterando la importancia que tiene el presente curso, creemos que es necesario sugerir bibliografía para el desarrollo del curso.

Modificaciones a la línea psicológica del plan.

Una vez señaladas las características de cada programa de las cinco materias que conforman la línea psicológica del Plan de la ENSM apuntaremos las modificaciones que después de un análisis consideramos oportuno realizar. Comenzamos con la determinación de que el 10.4 % de cursos impartidos en el actual Plan pertenecen a la línea psicológica lo cual da pauta a la existencia de una carencia en la formación psicológica de los futuros docentes.

Por otra parte, consideramos importante destacar que el número de horas semanales se encuentra limitado, lo cual reduce en cierta forma la preparación y profesionalización de los egresados de la ENSM.

Al partir de tales carencias generales concretamos las modificaciones, reestructuraciones e innovaciones de esta línea. Así de las cinco materias originales (Psicología educativa, Psicología del aprendizaje, Conocimiento del educando, Formación del educando y Técnicas de acercamiento a los problemas del educando) llegamos a plantear la nueva conformación de dicha línea.

Las materias que proponemos como necesarias en la línea aludida son: Teorías psicológicas, Psicología educativa, Conocimiento del educando, Formación del educando, Psicología social y grupo, Dinámica psíquica de la interacción maestro-alumno y Técnicas de acercamiento a los problemas del educando.

Algunas de estas materias conservaron el nombre original pero fueron reestructuradas; la materia de Teorías psicológicas surge en un intento de organizar de una forma más coherente los contenidos de las de Psicología educativa y del aprendizaje; por último, al detectar las carencias de la línea psicológica, y con base a las demandas de la educación media básica añadimos dos asignaturas: Psicología social y grupo y Dinámica psíquica de la interacción maestro-alumno.

Estas materias tienden a enriquecer las características que se espera formen parte del perfil del egresado de la ENSM. Nos referimos específicamente a la capacidad para vincularse positivamente con sus alumnos y compañeros; a la capacidad de experimentar, evaluar y resolver problemas; a los conocimientos de las características del educando y los problemas que confronta en el contexto en el que se desenvuelve; y una formación ética que se manifiesta a través de la rectitud y veracidad en todos sus actos. A continuación describiremos los siete programas de esta reestructuración.

Teorías Psicológicas

Ubicación: primer semestre

Línea: psicológica, tronco común
consecuente: Psicología educativa

Número de horas: 3 semanales, 48 semestrales

Justificación:

El contexto en el cual se ve inmerso el educador se conforma principalmente del elemento humano. La cotidianeidad del docente requiere relacionarse todos los días con sujetos (sus alumnos) que demandan de él cierto saber teórico y práctico. Así, el maestro necesita conocer las causas por las que un sujeto presenta ciertas actitudes y conductas y a partir de las cuales determinará su propia acción. Por tanto, es importante que el futuro docente adquiera un panorama general de las diversas teorías que han explicado los orígenes de nuestras actitudes y conductas; la forma en que nos relacionamos con nuestro medio; la manera en que percibimos lo que nos rodea; y las principales motivaciones que funcionan como motor humano. Es de relevancia entonces, que un educador que inicia su formación se ubique en el marco de las diversas teorías psicológicas, las cuales desarrollan sus postulados y puntos de vista sobre lo anterior.

Objetivo general:

El alumno discutirá la situación actual de la psicología a partir de la comprensión de sus corrientes y escuelas más significativas.

Unidad I: Origen y desarrollo histórico de la psicología

Objetivos

Al término de la unidad el alumno:

- Revisará el concepto de psicología desde el punto de vista etimológico general y como fenómeno epistemológico.
- Conocerá los antecedentes históricos de la psicología, desde sus orígenes, hasta constituirse en una disciplina científica.
- Definirá el concepto de corriente y teoría psicológica.
- Identificará los diversos tipos de reduccionismo en psicología

Unidad II: El conductismo

Objetivos

Al término de la unidad el alumno:

- Explicará los orígenes del conductismo y su asociación al evolucionismo,

el positivismo y al pragmatismo.

- Enunciará las leyes y postulados básicos del conductismo.
- Distinguirá los postulados teóricos fundamentales del neconductismo (Skinner, Hull, Tolman).
- Comprenderá la conceptualización de la conducta dentro de esta teoría.
- Analizará las implicaciones del conductismo y del neconductismo en la educación.
- Valorará sus alcances y limitaciones.

Unidad III: La escuela de la Gestalt

Objetivos

Al término de la unidad el alumno:

- Conocerá los orígenes y antecedentes filosóficos de la psicología de la gestalt.
- Analizará los conceptos y leyes fundamentales de explicación de la gestalt: totalidad; leyes de percepción, de la organización y campo, el fenómeno fi.
- Describirá las aportaciones de los exponentes más relevantes.
- Estimaré la influencia de la gestalt en el campo de la educación.
- Discutirá sus alcances y limitaciones.

Unidad IV: El Cognoscitivismo

Objetivos

Al término de la unidad el alumno:

- Explicará el concepto de cognoscitivismo, sus antecedentes y orígenes generales.
- Conocerá los postulados esenciales del cognoscitivismo.
- Enunciará las aportaciones de Jean Piaget a la psicología.
- Definirá el concepto de Epistemología genética.
- Distinguirá las ramas fundamentales de la Epistemología genética (psigénesis, método histórico-crítico, colaboración interdisciplinaria) y sus conceptos en la educación.
- Reconocerá sus limitaciones y su utilidad particular dentro del contexto educativo.

Unidad V: El Psicoanálisis

Objetivos

Al término de la unidad el alumno:

- Conocerá los orígenes y antecedentes históricos del psicoanálisis.
- Explicará los principales conceptos y postulados teóricos que emanan de la teoría ortodoxa de Freud: aparato psíquico, teoría topográfica, teoría

estructural, la libido, pulsión de vida (Eros), pulsión de muerte (Thanatos), complejo de Edipo, mecanismos de defensa, satisfacción, sueños, narcisismo, ideal del yo, etc.

- Revisará el tratamiento psicoterapéutico.
- Reconocerá las diferencias básicas de los principios postulados por Freud y sus seguidores.
- Examinará y discutirá las principales críticas hechas al psicoanálisis.
- Valorará la influencia del psicoanálisis en la educación.

Unidad VII: El papel de la psicología en la sociedad

Objetivos

Al término de la unidad el alumno:

- Describirá los campos de aplicación de la psicología en la época actual.
- Identificará los aportes de la psicología a la educación.
- Caracterizará la utilidad de la psicología para el maestro.

Bibliografía:

- BLEGER, J. Psicología de la conducta. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1976.
- BRAUNSTEIN, N. et. al. Psicología Ideología y Ciencia. Ed. Siglo XXI. México, 1979.
- COHEN, Josef. Psicodinámica de la personalidad. Ed. Trillas. México, 1973.
- FLOYD y ZIMBARDO. Psicología y vida. Ed. Trillas. México, 1978.
- FREUD, Anna. Pasado y presente del psicoanálisis. 5a. ed. Ed. Siglo XXI México, 1982.
- FREUD, Anna. Introducción al psicoanálisis para educadores. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1961.
- FREUD, Sigmund. Los orígenes del psicoanálisis. 2a. ed. Ed. Alianza. Madrid, 1979.
- FREUD, Sigmund. El psicoanálisis y la teoría de la libido. Ed. Americana. Buenos Aires, 1973.
- FREUD, Sigmund. "Esquema del psicoanálisis". Obras Completas. Ed. Amorrortu. Buenos Aires, 1980. Tomo XXIII. p. 133.
- HILGARD y BOWER. Teorías del aprendizaje. Ed. Trillas. México, 1977.
- HUXLEY, Aldous. Un Mundo Feliz. Diversas editoriales.
- JUNG, K. Psicología y Educación. Ed. Paidós. México, 1985.
- MILLOT, Catherine. Freud antipedagogo. Ed. Paidós. Barcelona, 1982.
- MORA NAGLER y WEGERT. Teorías Psicoanalíticas y psicodinámicas de la personalidad. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1975.
- NEILL. Summerhill. Fondo de Cultura Económica. México, 1963.
- PIAGET, Jean. Problemas de psicología genética. Ed. Ariel. Barcelona, 1975.
- PIAGET, Jean. Seis estudios de pedagogía. Ed. Artemisa. México, 1985.
- RICHARD, M. Los Dominios de la psicología. Ed. Istmo. Madrid, 1972.

SKINNER, B.F. Ciencia y conducta humana. Ed. Fontanela. Barcelona, 1973.
WHITTAKER, James O. Psicología. Nueva Editorial Interamericana. México, 1977.
WOLMAN, B. Teorías y sistemas contemporáneos en psicología. Ed. Martínez Roca
Barcelona, 1972.

Psicología Educativa

Ubicación: segundo semestre

Línea: psicológica, tronco común

Antecedente: Teorías psicológicas

Consecuente: Conocimiento del educando (adolescente)

Número de horas: 3 semanales, 48 semestrales

Justificación:

La psicología es una ciencia que se encarga del estudio del desarrollo humano y toma en consideración los cambios cuantitativos y cualitativos de las personas. Esta ciencia se ha constituido en un aspecto necesario para la educación.

La influencia de la psicología, a partir de las diferentes teorías, ha dado abundantes aportes a la educación, y más concretamente en el campo del aprendizaje en donde se brindan las bases necesarias para identificar los factores que influyen en el proceso educativo y, para entender la manera en que aprenden los educandos. Algunas de estas aportaciones son la estructuración de planes y programas de estudio; la elaboración de materiales didácticos; el diseño de métodos, técnicas y procedimientos de enseñanza; y, el diseño, realización y evaluación de las actividades docentes.

En consideración con todo lo anterior y recalcando lo importante que es realizar de una manera adecuada el proceso de enseñanza-aprendizaje, vemos relevante proporcionar el conocimiento de la psicología educativa al futuro docente.

Objetivo general:

Al término del curso el alumno analizará el proceso de aprendizaje humano identificando los elementos, problemas y funciones psicológicas que inciden en el proceso educativo.

Unidad I: Introducción al campo de estudio de la psicología educativa

Objetivos

Al término de la unidad el alumno:

- Identificará la relación existente entre psicología y educación.
- Estimaré las finalidades y límites de la psicología educativa.

Unidad II: El aprendizaje en el ámbito educativo

Objetivos

Al término de la unidad el alumno:

- Distinguirá la influencia de factores biológicos, relacionados con el sistema nervioso y neuroendócrino en el aprendizaje.
- Determinará la importancia de los aspectos psicológicos para la adquisición de aprendizajes (afectividad, atención, percepción, memoria, lenguaje e inteligencia).
- Valorará la influencia que tiene el aspecto sociocultural en el desarrollo de aprendizajes en un sujeto.

Unidad III: El proceso educativo

Objetivos

Al término de la unidad el alumno:

- Evaluará los aspectos que intervienen en el proceso educativo, ubicando y analizándolos dentro del salón de clase.
- Identificará los momentos y actitudes dados en el proceso de aprendizaje grupal.

Unidad IV: La psicología educativa para el docente

Objetivos

Al término de la unidad el alumno:

- Estimaré la importancia del ambiente escolar y grupal para promover aprendizajes.
- Conocerá diferentes métodos de enseñanza (Dewey, Montessori, Claparède y Neill).
- Diseñará métodos, técnicas y procedimientos de enseñanza.

Bibliografía:

- ARDILA, R. Psicología del aprendizaje, Ed. Siglo XXI, México, 1973.
AZCOAGA, Sistema nervioso y aprendizaje, Ed. CEAL, Buenos Aires, 1973.
BIGGE, M.L. et al. Bases psicológicas de la educación, Ed. Trillas, México, 1980.
BLEGER, J. Temas de psicología, entrevista y grupos, Ed. Nueva Visión, Buenos

Aires, 1970.

BRAUNSTEIN, N. et al. Psicología, Ideología y ciencia. Ed. Siglo XXI. México, 1975.

CRAIG, R. Psicología del aprendizaje en el aula. Ed. Paidós Biblioteca del Educador Contemporáneo. Buenos Aires.

CHATEAU, J. Los grandes pedagogos.

FREUD, Sigmund. "Psicología de las masas y análisis del yo". en Obras completas Ed. Amorrortu. Buenos Aires, 1979 Tomo XVIII. p.63.

HILGARD y BOWER. Teorías del aprendizaje. Ed. Trillas. México, 1977

JUNG, Carl. Psicología y educación. Ed. Paidós. México, 1985.

PAIN, Sara. Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires, 1973.

PIAGET, Jean. Problemas de psicología genética. Ed. Ariel. Barcelona, 1975.

RICHARD, M. Los dominios de la psicología. Ed. Istmo. Barcelona, 1972

WOLMAN, B. Teorías y sistemas contemporáneos en psicología. Ed. Martínez Roca. Barcelona, 1972

Conocimiento del educando (adolescente)

Ubicación: tercer semestre

Línea: psicológica, tronco común

Antecedente: Psicología educativa

Consecuente: Formación del educando (adolescente)

Número de horas: 3 semanales, 48 semestrales

Justificación

Puesto que el profesional de educación media y normal realiza su práctica educativa con adolescentes y algunos adultos, se exige de él un conocimiento sólido acerca del desarrollo humano por etapas, en especial, la referida a la adolescencia. Un estudio global de las fases del desarrollo humano requiere ser visualizado desde tres esferas: la biológica, la psicológica y la social. Se pretende que tales rubros doten al futuro docente de diversos instrumentos conceptuales que lo apoyen en su labor cotidiana.

Objetivo general:

Al término del curso el alumno analizará los aspectos biológicos, psicológicos y sociales de la pubertad, adolescencia y adultez como etapas de un proceso evolutivo en la vida del hombre, de manera que esto le permita desarrollar

su práctica educativa apropiadamente.

Unidad I: Introducción al estudio del educando en sus etapas de desarrollo púberal, adolescencia y adultez

Objetivos

Al término de la unidad el alumno:

- Caracterizará de forma general las etapas de la pubertad, adolescencia y adultez.
- Reconocerá la confluencia de los factores hereditarios y sociales en las diferentes etapas del ciclo humano.

Unidad II: El educando en su desarrollo púberal

Objetivos

Al término de la unidad el alumno:

- Distinguirá los cambios fisiológicos y físicos que caracterizan la pubertad.
- Relacionará los cambios orgánicos del púber con su problemática psicosocial y las implicaciones que éste tiene para su proceso educativo.
- Distinguirá el papel del maestro ante el educando púber.

Unidad III: El educando en su desarrollo adolescente

Objetivos

Al término de la unidad el alumno:

- Comparará las manifestaciones de esta etapa evolutiva en distintas sociedades.
- Revisará las teorías del desarrollo adolescente según algunos de los más importantes representantes: A.Freud, Erikson, Aberzstury, Knobel, Piaget, Gesell, etc.
- Diferenciará las etapas del desarrollo psicosexual del adolescente.
- Sintetizará las características más importantes de esta etapa.
- Examinará las amenazas para la salud del adolescente y los trastornos del comportamiento durante el periodo adolescente.
- Evaluará el llamado conflicto de generaciones y el papel del maestro ante el educando adolescente.

Unidad IV: El educando adulto

Objetivos

Al término de la unidad el alumno:

- Describirá las características biológicas, psicológicas y socioafectivas de la edad adulta.
- Relacionará las características generales del adulto con el proceso edu-

cativo.

- Conocerá los sistemas de enseñanza abierta para el educando adulto.
- Identificará el papel del maestro ante el educando adulto.

Bibliografía:

- ABERASTURY y KNOBEL. La adolescencia normal. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1971.
- BLUM, Gerald. Teorías psicoanalíticas de la personalidad. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1979.
- BLOS, Peter. Psicoanálisis de la Adolescencia. Ed. Joaquín Mortiz. México, 1971.
- ERIKSON, Erik. Infancia y sociedad. 5a. ed. Ed. Homón. Buenos Aires, 1974.
- FREUD, Anna. El Yo y los mecanismos de defensa. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1977.
- FREUD, Anna. Psicoanálisis del niño y del adolescente. Ed. Paidós. Barcelona, 1985.
- GESELL, Arnold. El adolescente de 10 a 16 años. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1979.
- GRINDER, Robert. Adolescencia. Ed. Limusa. México, 1981.
- LEAO, Carmelo. Adolescencia, sus problemas y educación. Ed. Uthea. México, 1979.
- MEAD, Margaret. Adolescencia y cultura en Samoa. 6a. ed. Buenos Aires, 1978.
- MUJSS, Rolf E. Teorías de la Adolescencia. Ed. Paidós. Biblioteca del Hombre Contemporáneo. Buenos Aires, 1978.
- PAPALIA, Diane. et. al. Desarrollo humano. 2a. ed. Ed. McGraw Hill. México, 1988.
- PEARSON, GHJ. La adolescencia y el conflicto de generaciones. Ed. Siglo XXI. Buenos Aires, 1973.
- PIAGET, Jean. Ses estudios de psicología. Ed. Artemisa. México, 1985.
- RAPPORT, Leon. La personalidad y sus etapas. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1972.
- Revista de la educación de la sexualidad humana. 2a. ed. CONAPO. México, 1986. Tomos III y IV.
- RUBIN, KIRDENDALL et al. Preguntas del adolescente. Ed. Pax. México, 1972.

Formación del educando (adolescente)

Ubicación: cuarto semestre

Línea: psicológica, tronco común

Antecedente: Conocimiento del educando (adolescente)

Consecuente: Psicología social y grupo.

Número de horas: 3 semanales, 48 semestrales

Justificación:

Al considerar que la formación de todo ser humano implica un proceso complejo en el que intervienen diversos factores, es necesario que el futuro docente los conozca y analice. Esto tiene la finalidad de caracterizar al educando como un ser biopsicosocial en el que se interrelacionan la influencia de varios aspectos como son: la sociedad, la familia y la escuela. Una vez distinguida la influencia de tales aspectos en el proceso de formación se le facilitará al futuro profesor promover un desarrollo armónico e integral en sus alumnos. De aquí la importancia de incorporar esta materia en el plan de estudios de la ENSP.

Objetivo general:

Al término del curso el alumno distinguirá los factores que intervienen en el proceso de formación del educando (adolescente) y el papel que el maestro juega para promover un desarrollo armónico e integral en sus alumnos.

Unidad I: Introducción al proceso de formación del educando

Objetivos.

Al término de la unidad el alumno:

- Identificará los conceptos generales de la formación del educando y los factores que intervienen en ella.
- Comprenderá el papel del maestro en la formación del educando adolescente.

Unidad II: La sociedad y la cultura en la formación del educando

Objetivos.

Al término de la unidad el alumno:

- Examinará la influencia de las expectativas sociales y de la religión en la formación del educando adolescente.
- Describirá la acción de los grupos sociales secundarios y de los medios de comunicación en la formación del educando adolescente.
- Determinará la participación del maestro en la formación del educando en el contexto social.

Unidad III: La influencia del núcleo familiar en la formación del educando

Objetivos.

Al término de la unidad el alumno:

- Reconocerá los elementos constitutivos y sus funciones en la estructura familiar.

- Analizará las figuras de autoridad del núcleo familiar.
- Interpretará la influencia de las relaciones interpersonales en la formación del educando adolescente y el papel de éste en la familia.
- Ubicará la acción del maestro en la familia.

Unidad IV: Intervención de la escuela en la formación del educando

Objetivos:

Al término de la unidad el alumno:

- Establecerá la influencia del Esquema Conceptual Referencial Operativo (ECRO) en el salón de clase.
- Identificará la función socializante de la escuela.
- Evaluará la importancia del papel del maestro como agente formativo en la educación secundaria en especial la constitución de hábitos.
- Discutirá los diversos tipos y puntos de vista referidos a la relación maestr-alumno adolescente.

Bibliografía

- BAULEO A. Ideología, grupo y familia. 2a. ed. Ed. Kargelman Buenos Aires 1974.
- BERMUDEZ, Ma. Elvira. La vida familiar del mexicano. Antigua librería Robredo México 1955.
- BLUM Gerald. Teorías psicoanalíticas de la personalidad. Ed. Paidós Buenos Aires, 1979.
- BRAUNSTEIN N. et al. Psicología, ideología y ciencia. Ed. Siglo XXI México, 1979.
- CERNA Manuel H. La personalidad del maestro. Instituto Federal de Capacitación Magisterial. México, 1969.
- DÍAZ QUERERO. Psicología del mexicano. 4a. ed. Ed. Trillas. México, 1982.
- FOLADORI Horacio. "Educación y grupos amplios" en Anología del curso una perspectiva grupal en orientación vocacional. Coordinación de Servicios Educativos. Centro de educación continua. UNAM. México, 1988.
- FREUD Anna. Psicoanálisis del niño y el adolescente. Ed. Paidós. Barcelona, 1965.
- FREUD S. "El malestar en la cultura" en Obras completas. Biblioteca nueva Madrid, 1968.
- FROPPH et al. La familia. Ed. Península. Barcelona, 1978.
- GERBER Daniel. "El vínculo maestro-alumno: amor, decepción y violencia" en Revista de la escuela de graduados de la normal superior del estado de Nuevo León, No. 10. Nuevo León. pp. 157-182.
- GOROW Frank. Ayudando al adolescente a aprender. Ed. Pax México, 1975.
- JERSILD A.T. La personalidad del maestro. Ed. Paidós México, 1986.
- KAPLAN et al. El desarrollo del adolescente. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1969.
- MAIER. Tres teorías sobre el desarrollo del niño. Erikson, Piaget y Sears. Ed.

Amorrortu Buenos Aires, 1971.

OLGUIN Patricia. "Desarrollo de la sexualidad en la adolescencia" en Revista de la educación de la sexualidad humana CONAPO México 1986 Tomo III pp.117-155

PAIN, Sara. Diagnostico y tratamiento de los problemas de aprendizaje Ed. Nueva Visión. Buenos Aires, 1973.

RAMIREZ , Santiago. El mexicano, psicología de sus motivaciones. Ed. Aleph México, 1960.

SHATZMAN, M El asesinato del alma la persecución del niño en la familia autoritaria Ed. Siglo XXI. México, 1977

Psicología social y grupo.

Ubicación: quinto semestre.

Línea psicológica del tronco común

Antecedente: Formación del educando (adolescente)

Consecuente: Dinámica psíquica de la interacción maestro-alumno

Número de horas: 3 semanales, 48 semestrales

Justificación.

Debido a la estrecha relación que tiene el sujeto con su familia y ésta con la sociedad se debe estudiar el proceso de socialización de un sujeto a partir de la incorporación de contactos y experiencias que tuvo desde sus primeros días. Las experiencias tienen la posibilidad de salir a flote dependiendo de las relaciones que se den en un grupo. Es así, que el comportamiento que se da en el grupo -objeto propio del estudio de la psicología social- va a ser el resultado de las interrelaciones de sus miembros.

El proceso de socialización del hombre no es algo simple o estático ya que en éste influyen factores socioafectivos (motivaciones, emociones y valores comunes), socioperativos (distribución de roles grupales, verticalidad y horizontalidad), y psicológicos (personalidad, miedos y temores), que interactúan y caracterizan la relación de un sujeto frente a un grupo. Tales factores se deben conocer y estudiar para poder determinar sus repercusiones dentro del salón de clase.

Al estar la Psicología social encargada de estudiar los vínculos interpersonales existentes en un grupo, y siendo éste el medio común de todo sujeto, es necesario estudiar las implicaciones, límites, problemas y beneficios de la dinámica grupal. Lo anterior aunado a que todo futuro profesor

de secundaria ejercerá su práctica ante un grupo de adolescentes que se relacionan e identifican, justifica la idea de que los maestros deben poseer los instrumentos adecuados para facilitar el aprendizaje grupal, y a la vez, para resolver los problemas que se presenten en el grupo.

Objetivo general:

Al término del curso el alumno establecerá el papel de la Psicología social en el estudio de los vínculos intergrupales, distinguiendo los tipos de grupos, los modelos de conducta grupal, las características generales de un grupo y sus repercusiones en el salón de clases.

Unidad I: Introducción al estudio de la psicología social.

Objetivos.

Al término de la unidad el alumno:

- Analizará diversas concepciones sobre psicología y psicología social (definiciones, objeto de estudio, líneas teóricas).
- Describirá el desarrollo histórico de la psicología social.
- Relacionará la psicología social con otras ciencias y disciplinas.

Unidad II: La familia y el grupo primario

Objetivos.

Al término de la unidad el alumno:

- Caracterizará el proceso de socialización.
- Determinará el papel que juegan las primeras identificaciones, la situación socioafectiva y económica de la familia y otras influencias del grupo primario en la formación del sujeto.
- Comprenderá la constitución del ECRQ.

Unidad III: El grupo y las relaciones intergrupales

Objetivos.

Al término de la unidad el alumno:

- Identificará el concepto de grupo y sus tipos.
- Ubicará el estudio de grupo dentro de la psicología social.
- Distinguirá los diversos enfoques en el estudio del grupo (conductista, sistémico y psicoanalítico).
- Evaluará la influencia del grupo primario en el secundario
- Caracterizará los modelos de conducta grupal (afiliación, pertenencia, pertinencia, comunicación, cooperación, aprendizaje y tele, así como la interacción, roles y vínculos intergrupales.

Unidad IV: Relación maestro-grupos escolares

Objetivos.

Al término de la unidad el alumno:

- Distinguirá la diferencia entre dinámica grupal y técnicas grupales.
- Relacionará las técnicas con la dinámica grupal.
- Examinará la dinámica de los grupos adolescentes.
- Estimaré el papel del maestro ante los modelos de conducta grupal.
- Valorará la actitud del maestro frente a los vínculos intergrupales.
- Argumentará las implicaciones de liderazgo, autoridad y control grupal para el maestro.

Bibliografía:

ANZIEN, D. et al. La dinámica de los grupos pequeños. Ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1971.

BAULEO, A. Ideología, grupo y familia. Ed. Kargleman. Buenos Aires, 1974.

BAULEO, A. Contrainstitución y grupo. Ed. Nuevaform. Buenos Aires.

BEJAR NAVARRO, Raúl. El mexicano, aspectos culturales y psicosociales. 3a. ed. UNAM México 1981.

BERNUDEZ, Ma. Elvira. La vida familiar del mexicano. Antigua librería Robredo México, 1955.

BLEGER, J. Temas de psicología (entrevista y grupos) Ed. Nueva visión. Buenos Aires, 1981.

BRAUNSTEIN N. et al. Psicología, ideología y ciencia. Ed. Siglo XXI. México, 1977.

BROWN R. Psicología social Ed. Siglo XXI. México, 1973.

FAU, René. Grupos de niños y adolescentes. 3a. ed. Ed. Mirasol. Barcelona, 1964.

FREUD S. Psicología de las masas y análisis del Yo. Ed. Amorrortu. Buenos Aires, 1979.

FRONTI et al. La familia. Ed. Península. Barcelona, 1978.

GAMMAGE, Philip. El profesor y el alumno aspectos socio-psicológicos. Ed. Marwa Madrid, 1975.

HOLLANDER, E. Principios y métodos de psicología social. Ed. Amorrortu. Buenos Aires, 1962.

KLINEBERG, O. Introducción a la psicología social. Ed. F.C.E. México, 1973.

MAIER. Tres teorías sobre el desarrollo del niño. Erikson, Piaget y Sears. Ed. Amorrortu. Buenos Aires, 1971.

MAISSONNEUVE, J. La dinámica de los grupos. Ed. Nueva visión. Buenos Aires, 1977.

PÉREZ JUÁREZ, Esther. "Reflexiones críticas en torno a la docencia" en Perfiles educativos, No. 29 y 30. CISE. UNAM. Julio-diciembre. México, 1985.

PICHON R. Del psicoanálisis a la psicología social Ed. Nueva visión. Buenos Aires

PICHON R. "El concepto de portavoz" en Temas de psicología social. Revista de sociatría C.R.L. año 2, pp. 7-15.

PICHON R. El proceso grupal Ed. Nueva visión, Buenos Aires, 1985.

PREDVCHNI et. al. Psicología social. Ed. Cártao, México, 1978.

Dinámica psíquica de la interacción maestro-alumno

Ubicación: sexto semestre

Línea: psicológica del tronco común

Antecedente: Psicología social y grupo

Consecuente: Técnicas de acercamiento a los problemas del educando

Número de horas: 3 semanales, 48 semestrales

Justificación:

La introducción de la materia Dinámica psíquica de la interacción maestro-alumno en el programa de la ENSM se justifica en la idea de que todo profesor de secundaria debe tener las herramientas necesarias para entender y encauzar de la mejor manera las relaciones vividas con sus alumnos. En este punto es preciso comenzar con la relevancia que implica el conocimiento del desarrollo de la personalidad y del aparato psíquico de todo sujeto, para llegar a categorizar su influencia dentro del salón de clase y facilitar así el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tanto el ambiente familiar como el papel que el niño tiene en la familia y las relaciones existentes entre los miembros del grupo primario son de suma importancia para la satisfacción de las necesidades básicas de todo sujeto y para la constitución de su aparato psíquico. Este se constituye a partir de la resolución del complejo de Edipo, considerando la influencia sociocultural y la dotación vital del sujeto. Es así, que las relaciones interpersonales que el niño va teniendo desde su infancia en su familia le van a ir marcando una serie de pautas de conducta que con el tiempo se apropiará.

Al haber hecho alusión a la necesidad de conocer la vida psíquica de los sujetos es preciso identificar tanto la del maestro como la de sus alumnos, ya que éstas inciden, con sus potencialidades, miedos y carencias, en el salón de clase. Dicho conocimiento ayudará a acrecentar la sensibilidad necesaria del educador para saber limitar su acción y, por otra parte, para evitar que se actúe por simple intuición.

Objetivo general:

Al término del curso el alumno identificará los diferentes elementos que intervienen e influyen en la dinámica psíquica entre maestro y alumno para lograr propiciar una actitud coherente y vinculada a las necesidades de sus alumnos.

Unidad I: La cultura y el medio escolar

Objetivos.

Al término de la unidad el alumno:

- Identificará el poder del orden cultural en el sujeto
- Relacionará la influencia cultural con la educación
- Identificará el logro de los objetivos de la educación y su paradoja
- Describirá la educación formal en la escuela, el grupo de educandos y el salón de clases.
- Ilustrará las características de los grupos de la secundaria.

Unidad II: La relación maestro-alumno desde diferentes enfoques

Objetivos.

Al término de la unidad el alumno:

- Examinará el elemento humano de la escuela
- Ubicará las características de la relación maestro-alumno desde los enfoques: tradicional, activo (Dewey, Claparède, Montessori), tecnológico educativo, y psicoanalítico (Neill, A.Freud, grupos operativos, Millot y Gerber).
- Inferirá la relación maestro-alumno adecuada al contexto mexicano de la educación secundaria.

Unidad III: La personalidad del maestro y del alumno adolescente

Objetivos.

Al término de la unidad el alumno:

- Distinguirá las esferas que conforman la personalidad de un sujeto (biológica, psicológica y social).
- Revisará las relaciones parentales como primeras identificaciones e introyección de normas en el sujeto.
- Expresará las características psíquicas, demandas básicas y expectativas psicológicas y sociales del alumno adolescente.
- Reconocerá las cualidades deseables en el maestro (innatas y adquiridas) para cada esfera de la personalidad, así como los principales deseos, demandas, temores, actitudes, impulsos y reacciones del maestro para lograr el autoconocimiento y la aceptación de su personalidad.

- Analizará la relación del maestro con la institución y con los padres de familia.
- Valorará la interacción maestro-alumno adolescente.

Unidad IV: Relaciones transferenciales en el proceso educativo

Objetivos.

Al término de la unidad el alumno:

- Estimaré la importancia de la formación del Ideal del Yo y sus efectos en la educación.
- Argumentará el papel de las relaciones transferenciales en el proceso educativo.
- Analizará la autonomía y la dependencia apoyada en el narcisismo del sujeto.
- Estableceré el manejo adecuado de la autoridad, la libertad, y el control grupal, especialmente para la secundaria, a través de un llamado a la medida.
- Evaluaré la ética del maestro y el ejercicio del poder.

Bibliografía.

- ABRASTURY y KNOBEL. La adolescencia normal. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1971.
- BLUM, Gerald. Teorías psicoanalíticas de la personalidad. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1971.
- BRAUNSTEIN, H. et. al. Psicología, ideología y ciencia. Ed. Siglo XXI. México, 1975.
- CLAPAREDE, E. Cómo diagnosticar las actitudes en los escolares. Ed. Aguilar. Madrid, 1972.
- COHEN, Jozef. Psicodinámica de la personalidad. Ed. Trillas. México, 1973.
- CHATEAU, Jean. Los grandes pedagogos. F.C.E. México, 1982.
- DAVIES, Ivor K. Dirección del aprendizaje. Ed. Diana México, 1979.
- DEWEY, John. Democracia y educación. 7a ed. Ed. Losada. Buenos Aires, 1971.
- FREUD, Anna. El Yo y los mecanismos de defensa. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1977.
- FREUD, Anna. Introducción al psicoanálisis para educadores. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1961.
- FREUD, S. "El malestar en la cultura" en Obras Completas, Ed. Amorrortu. Buenos Aires, 1979. Tomo XXI. p.57.
- GERBER, Daniel. "El vínculo maestro-alumno: amor, decepción y violencia" en Cuadernos de formación docente. ENEP Acatlán. UNAM. México.
- GERBER, Daniel. prólogo a MILLOT, Catherine. "¿Es posible una pedagogía psicoanalítica?" en Cuadernos de formación docente. No.16 ENEP Acatlán. UNAM. México.

- LOURAU, R. El análisis institucional. Ed. Amorrortu. Buenos Aires, 1975.
- JERSILD, A.T. La personalidad del maestro. Ed. Paidós. México, 1985.
- MAUKO S. Psicoanálisis y Educación. Ed. Lohie. Buenos Aires, 1972.
- MAKARENKO, Anton. Conferencias de educación infantil. Ed. Quinto Sol. México, 1984.
- MILLOT, Catherine. Freud antipedagogo. Ed. Paidós. Barcelona, 1982.
- NEILL, A.S. Summerhill. F.C.E. México, 1963.
- RAPPORT, León. La personalidad y sus etapas. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1972.
- REHEDI, et al. "La libertad y el censor: dos imágenes de la identidad del maestro". en Perfiles educativos. N.37 CISE UNAM. Julio-septiembre. México, 1987.
- SHATZHAN. El asesinato del alma. La persecución del niño en la familia autoritaria. Ed. Siglo XXI. México, 1977.

Técnicas de acercamiento a los problemas del educando

Ubicación: séptimo semestre

Línea: psicológica, tronco común

Antecedente: Dinámica psíquica de la interacción maestro-alumno

Número de horas: 3 semanales, 48 semestrales.

Justificación

Es de gran utilidad para el futuro docente el hacer de su conocimiento los diversos problemas intra e interpersonales de sus alumnos que se suelen manifestar durante su práctica educativa. Es con base en este conocimiento y a una reflexión de acuerdo con su experiencia que podrá tomar la decisión más conveniente para el o los afectados por el problema.

El programa parte de la comprensión del desarrollo de la personalidad, analiza los diferentes tipos de problemas que ésta puede presentar y guía al educando hacia las soluciones más apropiadas a través de diversos instrumentos para la detección de los problemas.

En un intento de hacer un estudio global, se incluye una unidad referida a los principales problemas de aprendizaje debido a que el educador puede llegar a observar alumnos que los presenten y, paralelamente, no tener los instrumentos adecuados para encararlos. El hecho de no aprender se le debe considerar un síntoma de un conjunto de determinaciones latentes en sujeto que exterioriza algo que ocurre. Por esto es importante que el futuro maestro comprenda la etiología de las carencias funcionales que llegue a detectar. Así, los profesio-

res necesitan información bien fundamentada y al mismo tiempo, fácil de aplicar para diagnosticar, tratar o encauzar los problemas que sus alumnos pudieran presentar.

Objetivos generales:

Al término del curso el alumno:

- Identificará la etiología de los problemas característicos que puedan presentar sus alumnos adolescentes y adultos.
- Aplicará las técnicas para la detección y manejo de los problemas que hayan sido identificados.

Unidad I: Características de la personalidad del educando adolescente y adulto.

Objetivos:

Al término de la unidad el alumno:

- Comprenderá algunos conceptos básicos en el estudio de la personalidad (temperamento, carácter, tipos, rasgos y normalidad).
- Diferenciará las características fundamentales de las teorías de la personalidad más relevantes (conductismo, cognoscitivismo, psicoanálisis, antropología cultural).

Unidad II: Problemas de personalidad del educando en el ámbito escolar

Objetivos:

Al término de la unidad el alumno:

- Identificará los problemas intrapersonales como los trastornos psicósomáticos y los síntomas neuróticos que puede experimentar el educando adolescente y el adulto.
- Examinará los conceptos de liderazgo, subordinación, competencia y rol que funcionan como factores influyentes en los problemas interpersonales que se reflejen en la relación maestro-alumno y las grupales.
- Explicará los principales problemas sociales que puedan afectar directa o indirectamente al educando (delincuencia, adicciones, juegos compulsivos, desviaciones sexuales, la sociopatía).

Unidad III: Problemas de aprendizaje

Objetivos:

Al término de la unidad el alumno:

- Caracterizará el no aprender como un síntoma de un conjunto de determinantes latentes.
- Describirá los factores orgánicos, psicógenos, ambientales y específicos

relacionados con los problemas del aprendizaje.

- Identificará los principales desórdenes que caracterizan los problemas de aprendizaje (hiperactividad, lentitud, dificultades en el lenguaje oral y escrito).
- Distinguirá los factores psicológicos y fisiológicos en el aprendizaje de los adultos.
- Estimaré el papel del maestro ante los desórdenes que caracterizan los problemas de aprendizaje del adolescente y del adulto.

Unidad IV: Técnicas e Instrumentos para la detección de los problemas en el educando

Objetivos.

Al término de la unidad el alumno:

- Conocerá las principales técnicas de observación y de elaboración de cuestionarios, entrevistas y escalas estimativas.
- Conocerá los datos de relevancia que forman parte de una historia vital (antecedentes natales, enfermedades, desarrollo del afectado y los relacionados con el aprendizaje).
- Determinará el papel de las pruebas psicométricas y proyectivas para la detección y diagnóstico de los problemas de personalidad y de aprendizaje, así como su aplicación en la escuela.
- Aplicará algunas pruebas para su interpretación.
- Evaluará el papel del docente frente a las posibles soluciones del problema detectado.

Bibliografía:

ANDERSON y ANDERSON. Técnicas proyectivas del diagnóstico psicológico. Ed. Rialp. Madrid, 1951.

BELL, John. Técnicas proyectivas. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1980.

BLUM, Gerald. Teorías psicoanalíticas de la personalidad. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1979.

FLORES V, Genoveva. Problemas en el aprendizaje. Ed. Limusa. México, 1984.

GRINDER, Robert E. Adolescencia. Ed. Limusa. México, 1981.

MORA, NAGLER y WEGERT. Teorías psicoanalíticas y psicodinámicas de la personalidad. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1975.

PIAGET, Jean. Seis estudios de psicología. Ed. Artemisa. México, 1985.

PAIN, Sara. Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires, 1973.

PAIN, Sara. Psicometría genética. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires, 1974.

PICHON R. "El concepto de portavoz" en Temas de psicología social, en Revista

de Sociometría. S.R.L. Año 2 pp.7-15.

PORTUONDO, Juan. Test proyectivo de Karen Machover. Madrid, 1979.

RAPPAPORT, D. Tests de diagnóstico psicológico. Ed. Paidós. México, 1985.

THORNDIKE, L. y HAGEN. Tests y técnicas de medición en psicología educativa. Ed. Trillas. Biblioteca técnica de psicología. México, 1982.

VERNER y DAVIDSON. Factores en el aprendizaje y la instrucción de los adultos. Félix Adam y George F. Aker Editores. Instituto Internacional de Andragogía. Caracas, 1982.

5.1.3 Aspectos posteriores de la formación docente

Como hablamos mencionado los aspectos posteriores de la formación docente ayudan a la educación permanente del profesor. Esta educación se manifiesta a través de cursos, seminarios y conferencias que dan pauta a una actualización del magisterio.

El Programa para la Modernización Educativa 1989-1994⁵ especifica que los servicios de liberación, actualización y capacitación de los maestros se integrarán a los de la educación normal y a los de la Universidad Pedagógica Nacional. Así, una de las metas que este programa se propone es descentralizar en 1989 estos servicios para cada entidad federativa. Esto implica que cada centro formador de profesores del país pueda poseer sus propios programas de actualización, operados bajo un solo mando en cada estado y coordinados por los lineamientos de la Normal, Normal Superior y de la Universidad Pedagógica. En consecuencia, los maestros no tendrían que trasladarse de una entidad federativa a otra con el objeto de continuar su formación.

En el caso de la ENSH, con la intención de promover y participar en programas de intercambio académico con instituciones de educación superior, se puede ver que desde el Plan de Reestructuración de 1983 se hace énfasis en la actualización docente. Para ello se pretende invitar a profesionales a participar en seminarios y cursos de formación y de capacitación para el magisterio. También se plantea como necesario establecer convenios de apoyo académico con otras instituciones de educación superior como la Universidad Pedagógica Nacional, la UNAM, el Instituto Politécnico Nacional y el Colegio de México. La anterior preocupación deberá ser reforzada y a su vez reforzar la meta del Programa de Modernización que establece para 1994 cada maestro en servicio

5. Programa para la modernización educativa 1989-1994. Poder Ejecutivo. SEP. México, 1989.

haya participado en por lo menos dos cursos de actualización.

Consideramos que también sería conveniente que en las mismas instituciones de educación secundaria asistieran los profesionales elegidos a través de los convenios con estos centros de educación superior, con la finalidad de subsanar las necesidades de cada escuela. Esto posterior a un diagnóstico de tales necesidades por parte de los inspectores.

Mediante la investigación de campo que llevamos a cabo en el 15% de las secundarias del municipio de Naucalpan, Estado de México, detectamos la existencia de diversos problemas, entre ellos una carencia en la formación psicológica de los maestros en servicio. Por lo tanto, encontramos la necesidad de actualizar a estos profesores en el área psicológica. Ahora bien, en relación con las implicaciones que el psicoanálisis revela en la educación, y que hemos reiterado a lo largo de la tesis, plantearemos nuestra propuesta para una actualización docente.

Aludiendo al tercer capítulo de la presente investigación, recordamos que nuestra propuesta de formación docente incide principalmente en los aspectos propios de ésta. Por esta razón en esta tercera fase sólo nos abocamos a plantear los lineamientos generales que se deducen de nuestro propio trabajo. Con esto invitamos a que estos lineamientos se amplíen y detallen por personas interesadas en el tema.

Al basarnos en los resultados encontrados en nuestra investigación de campo vemos que los alumnos demandaban ciertos rasgos característicos en la personalidad de sus maestros. Entre ellos podemos mencionar el que enseñara con cariño y comprensión, tuviera un manejo adecuado de la autoridad, viviera en coherencia con su decir (buen ejemplo), al reflejar una personalidad positiva, y por último, que supiera explicar. Todos estos rasgos implican la demanda de saber y de amor lo que alude a la importancia de la personalidad del docente.

Debido a que la personalidad del profesor es decisiva consideramos que debe enriquecerse y una de las formas para realizarlo es por medio del conocimiento de la teoría psicoanalítica y sus inferencias en la educación. A través de ella se pretendería una reflexión por parte del docente para evitar que actuara por mera intuición; que el profesor conociera las características psicológicas del maestro y del alumno, lo que facilitaría ocupar el lugar del Ideal del Yo; que se identificara con su propia personalidad, la reforzara y la pudiera manejar mejor; por último, que aprendiera a limitar su acción y a renunciar a imágenes de omnipotencia. En suma, uno de los aportes principales del psico-

nálisis para el docente consistiría en sensibilizarlo y fomentar en él una actitud coherente y reflexiva.

Al recordar que la educación permanente del profesor consiste básicamente en asistir y participar en cursos, seminarios y conferencias, en este momento plantearemos algunos temas necesarios para la actualización del docente desde nuestro enfoque:

- Conceptos básicos del psicoanálisis y sus aportes a la educación.
- La cultura y el medio escolar, un enfoque psicoanalítico.
- Psicoanálisis y adolescencia.
- La personalidad del educador.
- Relación maestro-alumno adolescente.
- Papeles e interrelaciones grupales.
- Autoridad, control y libertad.
- El papel de las técnicas y el ideal del Yo.
- Las relaciones transferenciales en el proceso educativo.

Creemos importante aclarar que el orden de estos temas no implica una seriación pero sí sería adecuado que los dos primeros se tomarán como antecedentes del resto, ya que brindan los elementos fundamentales para la comprensión de los otros desde el enfoque psicoanalítico.

Para finalizar nuestra propuesta en esta fase y recordando que en la ENSH existe la preocupación por la actualización de los docentes de las secundarias, presentaremos nuestras sugerencias a este centro formador de maestros para que a partir de ahí se realicen los convenios idóneos.

5.2 Consideraciones y recomendaciones para el docente de la educación media básica

5.2.1 Consideraciones en cuanto a la influencia del psicoanálisis en la pedagogía

La propuesta pedagógica más conocida que pretende aplicar el psicoanálisis a la educación general es la de A.S. Neill, lo cual se puede ver plasmado en su libro *Summerhill*⁶. El objetivo central de la escuela de Neill es educar al niño hacia una autonomía a través de la ausencia de la imposición, de la suges-

6. NEILL, A.S. Summerhill Ed. F.C.E. México, 1963.

ción adulta y de la disciplina exterior.

Las reglas son producto de la "asamblea", lugar donde el niño las establece. El se convierte en guardián de su propio comportamiento y disciplina después de haber razonado la ley. Así Neill considera que las reglas asumidas se cumplen mejor que las impuestas.

La tesis de la que Neill aparentemente parte es la de Freud, que expresa que las imposiciones pueden llevar a la neurosis. En realidad Neill se basa en una interpretación simplista de Freud al subestimar su tesis. Neill considera que la imposición desde el exterior es la que provoca la angustia, pero al desconocer los conflictos psíquicos inherentes al niño, ignora que la falta total de límites puede también generarla. Con esto no pretendemos eliminar por completo la angustia, ya que ésta en algún momento puede ayudar y motivar para que un individuo continúe su desarrollo.

Así, la actitud del educador, como propone Neill sería la misma que la del psicoanalista con el paciente, es decir, de abstinencia. Al equiparar psicoanalista y educador Neill deja de lado un aspecto básico del proceso educativo. Nos referimos a la paradoja de la educación a la que ya antes hicimos alusión. En ella se observa cómo el educador debe basarse en la dependencia del educando en sus intentos de lograr la independencia de éste.

Aunque Neill propone la abstinencia por parte del educador, éste está ahí presente y su existencia representa inconscientemente un modelo a seguir, y desde esta posición puede ejercer su influencia. De ahí que el educador necesite de la transferencia para lograr sus propósitos y en cambio el psicoanalista deba renunciar a ella y ayudar a que el paciente la resuelva.

Por lo dicho hasta ahora pareciera entonces que las pretensiones de una formación docente con el enfoque psicoanalítico perderían toda razón de ser. Esto sucedería si nuestras intenciones fueran las de fundar una pedagogía psicoanalítica o aplicar el psicoanálisis a la educación. Nuestra inquietud es que el maestro conozca las inferencias educativas que desde el psicoanálisis se manifiestan, sin eliminar lo reelaborable de otros modelos educativos, y desde ahí actuar en la medida en que su inconsciente se lo permita. No buscamos una pedagogía psicoanalítica sino un enfoque psicoanalítico en la formación del profesor.

Podemos decir que pese a las nuevas medidas liberales hacia el niño y el adolescente la angustia no desaparece. La educación liberalista con tinte

psicoanalista fracasó en su tarea por evitar los conflictos. La causa es que nuestro propio aparato psíquico es conflictivo. Por lo tanto, no hay prevención de los conflictos, tan sólo atenuamiento de ellos ya que el aparato psíquico posee instancias con propósitos opuestos.

En resumen, a partir de un saber obtenido por el psicoanálisis no se puede elaborar un sistema pedagógico, pero sí se pueden proponer algunas recomendaciones.

5.2.2 Recomendaciones específicas para el docente de secundaria

Estas recomendaciones, producto de todo el trabajo realizado en esta tesis, son solamente guía y apoyo a la labor cotidiana del docente que pretenden sensibilizarlo para que no actúe sin reflexionar. En este punto agregaremos que la acción del inconsciente de los sujetos imposibilita un dominio total sobre su conducta; por esta razón las recomendaciones deben evitar ser tomadas como lineamientos rígidos e inflexibles, ya que cada maestro y cada grupo poseen ciertos rasgos distintivos. Sin embargo, al existir constantes en su interaccionar se da pauta a la elaboración de recomendaciones útiles para el docente.

Desde el nacimiento de la teoría psicoanalítica existió una gradual filtración de los conocimientos de este campo en el educativo, en la educación sexual de los niños, en la limitación de la autoridad parental, y en la libertad para la dispersión de la agresividad. En todas y cada una de estas áreas de la educación hubieron éxitos y desilusiones. Hubieron diversidad de errores para llevar a la práctica ciertos postulados del psicoanálisis a la educación, se presentaron los inevitables malentendidos, equivocaciones y exageraciones.

Un ejemplo de este tipo de actitud es el referido a la autoridad sobre los hijos y los alumnos. "Dejar hacer" como interpretación del psicoanálisis aplicado a la educación está edificado sobre premisas equivocadas pues se descuida el hecho de que la estructura de la personalidad del alumno es inmadura todavía y no es posible en sí mismo el control de sus impulsos. Necesita un fuerte apoyo de una autoridad de alguien externo a él. Cuando esta autoridad no está disponible se expresa una de las más grandes ansiedades por el temor del sujeto a perder su propia interioridad e identidad.

Esto expresa la necesidad de una cautela en la interpretación del psicoanálisis hacia diferentes campos como el educativo. Ahora es oportuno recordar la frase de Anna Freud en la que afirma que "evitar una condena total no

necesita conducir a una aprobación total.⁷ Así, una verdadera tarea de utilizar los conocimientos del psicoanálisis a la educación es encontrar la forma de instituir controles para la pulsión, sin hacerla más poderosa al condenarla. Para ello se necesita que el educador viva una búsqueda cotidiana para enriquecer el Yo de sus alumnos, ya que es la instancia que se encarga de mediar entre las exigencias de satisfacción instintiva, las del Superyo y las del medio ambiente, para mantener el equilibrio y salud mental. Esto reconfirma que el Yo sea el objeto primordial de la educación pues es éste el que se rige por el principio de la realidad y en tal principio se depositan las esperanzas de la educación.

Una manera conveniente de substituir el placer por la realidad es por medio del ejemplo de los padres y maestros. El niño y el adolescente introyectan más fácilmente las actitudes de las figuras de autoridad que los rodea, que las palabras que muchas veces pretenden apoyarse en una conducta inconstante o contradictoria.

Así, si la educación debe anteponer el principio de realidad al del placer con una promesa de satisfacción a futuro y desviando a acciones más válidas socialmente, ¿qué papel juega el docente, el educador, aquél que educa? precisamente esta, lograr que el Yo se enriquezca y que el Ello no siempre gane la batalla. Para tal cuestión se debe valer del narcisismo del alumno y de su sentimiento del deber ser, alejado en el superyo. Así como el miedo a perder el amor de los padres hace que el sujeto interiorice sus imposiciones en la instancia del Ideal del Yo, tal temor se puede plasmar al adquirir la misma reacción con las exigencias del profesor. Por lo tanto, el educador debe saber qué exigir para lograr la adaptación que el Yo de sus alumnos demandan y guiar tal exigencia a las acciones socialmente aceptadas por medio de la sublimación.

Lo anterior se traduce en una sublimación para que el adolescente transite la etapa que vive con una mayor aceptación de su persona y que le ayude a encontrar elementos positivos que integren su identidad. De ahí que la autoridad debe ejercerse. Para ello hay que recordar que el impulso puede cambiar de objeto y adquirir uno socialmente válido al quedar en suspenso con el mecanismo del Yo denominado sublimación. Con éste se puede canalizar la fantasía característica de los adolescentes, hacia la creatividad.

7. FREUD, Anna. Pasado y presente del psicoanálisis. 5a. ed. Ed. Siglo XXI. Colección mínima No.53. México, 1982.

Vimos que es de gran importancia para el profesor estar en el lugar del Ideal del Yo el cual se conforma en la conjunción de las sucesivas identificaciones, renunciadas y lazos comunes, pues a través de él se facilita la sugestionabilidad del educando, necesaria en todo proceso educativo. Las tres demandas básicas (amor, saber explicar y exigir) de los alumnos de secundaria del municipio de Naucalpan, deben ser tomadas en cuenta por los educadores ya que son fundamentales para facilitar la transferencia (estar en el lugar del Ideal del Yo). Pero en suma, sus exigencias deben tener el equilibrio que el buen ejemplo y la veracidad entrelazan.

La situación de transferencia implica peligros que se expresan en el abuso del poder que el educador puede ejercer. Estamos hablando de una educación narcisista cuando el profesor pretende que su alumno le regrese la imagen que de él espera. El maestro debe renunciar a exigir una demanda de identidad y de amor absoluta. No queremos que los profesores ejerzan tal violencia, pretendemos que puedan encontrar la combinación más adecuada para el adolescente la cual transite entre el consentimiento de las satisfacciones y la prohibición de los impulsos.

El cumplimiento de las exigencias de la autoridad docente viene ligado a las sensaciones placenteras que causa el reconocimiento por parte del educador. Una palabra de aliento y motivación en un momento clave puede ser un gran motor educativo. Este sentimiento de logro opera positivamente por la aprobación que viene del profesor. No es la emulación por sí misma lo que expresa la gratificación sino de quien proviene. Este mismo debe tomarse en cuenta al aplicar las técnicas educativas, la personalidad del profesor es la decisiva.

Es importante que el maestro recuerde que tampoco puede lograr la adaptación completa de su alumno adolescente, puesto que el goce o satisfacción completa no existe. El alumno tiende a violar el orden y alienta una rebeldía contra él pero al mismo tiempo lo busca, debido a que la pulsión thanática y la erótica están presentes en todo sujeto. Por consiguiente, el profesor no puede lograr el control total del individuo o del grupo, sólo un nivel óptimo que permita la transmisión y el proceso educativo. Tomando en cuenta tal dificultad el profesor deberá buscar los límites y normas que sean funcionales para cada grupo y para cada situación, y a las que ambas partes deberán respetar.

Por otro lado, debido a que la población general con la que se relaciona el profesor de secundaria es adolescente, es de vital importancia que éste se encuentre bien informado sobre los cambios fisiológicos y físicos que dan cabida a este período; pues es debido a ellos y a la adaptación de tipo psicológico al

descontrol y pérdida de la identidad infantil, que la conducta del adolescente se ve alterada. Así, uno de los aspectos que más inquietan al adolescente son los referidos al sexo.

En múltiples ocasiones el maestro se encontrará ante la disyuntiva de, por un lado, ignorar las preguntas que sus alumnos le formulen con respecto al sexo o por otro lado, de una forma más valiente, responder. Pero para contestar sus cuestionamientos no basta hacerlo de acuerdo con la experiencia, el educador debe estar informado y tener el tacto adecuado para transmitir sus conocimientos como un modelo confiable, uno que permita a sus alumnos comprender la sexualidad de forma natural, coherente y responsable. Sobre todo al tomar en cuenta que el ideal del Yo será el que dé los lineamientos para el establecimiento de la identidad sexual.

Acorde con lo anterior, el objetivo del período adolescente es que el sujeto pueda establecer su identidad. Por tal motivo una constante búsqueda por medio de pruebas constantes y adquisiciones transitorias de identidad, caracterizan esta etapa. Así un docente debe reconocer que si bien sus alumnos en esta etapa configuran una entidad semipatológica, debe ser considerada normal. Paradójicamente la estabilidad de la personalidad del adolescente se logra con un dramático cambio de actitudes que son propias de los sujetos psicóticos. Por lo tanto, el docente al darse cuenta que tiene ante sí un conjunto de educandos con contrastantes cambios de conducta, cuando menos él debe ser el que refleje una personalidad madura, inteligente, y exigente pero comprensiva; sin cambios abruptos de conducta que descontrolen a sus alumnos y lo coloquen en una posición igual a la de ellos, sin autoridad y por ende con un Yo devaluado. Por lo tanto, un educador debe tratar de controlar sus impulsos en la medida en que su inconsciente se lo permita si pretende mantenerse en una posición pivote para el beneficio de ambas partes.

El maestro juega un papel importante en la detección y prevención de problemas como el alcoholismo, la drogadicción y el pandillismo. Es probable que ciertas actitudes y opiniones en clase y fuera de ella por parte de sus alumnos le revelen un conflicto de tal naturaleza. Sabemos que caer en cualquiera es reflejo de búsquedas no satisfechas y de carencias abismales. En este sentido es deseable que el educador asuma su papel de guía y tome una actitud de apertura hacia el alumnado, para que éste confíe en él y reciba el consejo de alguien que ya ha confirmado una identidad.

De acuerdo con la situación específica del adolescente el maestro deberá tomar la decisión más conveniente. Es relevante hacer notar que ésta no es una

tarea fácil si contamos con que el grupo al que pertenece el adolescente lo expulsaría al desprenderse de alguna de las características que le da uniformidad. Variadas veces el rasgo que los identifica es algún tipo de adicción. Para el sujeto renunciar a él es terminar con el vínculo que lo acepta. No obstante, un apoyo del maestro puede ser que la mayoría de los alumnos adolescentes consideran a sus profesores amigos y personas adecuadas para pedirles consejo.

Para concluir este apartado creemos importante recordar que ocupar el lugar del Ideal del Yo es asunto de arte, cuyo fundamento prescinde de las recetas. Aún así, creemos que algunas actitudes positivas facilitarían al docente estar colocado en tal posición. Citaremos algunas a continuación:

- *Mantener la autoridad y la armonía grupal por medio de límites razonados.
- *Actuar consistente y congruentemente al utilizar la veracidad y el ejemplo.
- *Evitar consentimientos que hagan peligrar el control grupal.
- *Escuchar al adolescente quien tiene la necesidad de verbalizar.
- *Actualizarse y tratar de satisfacer las demandas básicas de sus alumnos.
- *Reflexionar cada día sobre sí mismo y su relación con sus alumnos.
- *Renunciar a imágenes de omnipotencia.
- *Evitar estereotipar al adolescente (el rebelde, incomprendible, descuidado, agresivo, etc.).
- *Hacer tomar a sus alumnos conciencia de sus promesas.

Estas son sólo algunas recomendaciones que se desprenden de la investigación que hemos realizado. Sabemos que es complicado llevar a cabo la mayoría de ellas si contamos con la indomabilidad del inconsciente que también posee el maestro. Sin embargo, con una actitud positiva vemos que es de gran importancia la experiencia de cada profesor en la cotidianeidad de la clase, que lo mueve a la búsqueda de nuevos caminos para contribuir a un desarrollo menos conflictivo del período adolescente.

5.3 Límites de la propuesta

Al haber asentado las características propias del proceso de formación, al tomar en consideración las tres fases propias de éste, es decir, los aspectos previos, propios y posteriores de la formación, y ubicándonos de una manera concreta en la ENSM, realizamos un análisis para poder elaborar nuestra propuesta en la formación docente de la educación media básica. Nuestra propuesta parte de una investigación bibliográfica, hemerográfica y de campo a la que

ya nos hemos referido y que sustenta las modificaciones y sugerencias planteadas en el presente capítulo. Es así que iniciamos nuestro trabajo conociendo lo instituido e institucional, lo que nos permitió pensar en la creación de las condiciones necesarias para un cambio, al incorporar los aspectos sociales, económicos, pedagógicos y psicológicos que intervienen en toda modificación.

En cuanto a los aspectos sociales recordaremos la existencia de una crisis de carácter estructural en nuestro país, la cual es una realidad con influencias en el sistema educativo que, no por existir, debe impedir la elaboración de una propuesta. Investigamos, con los límites propios a los que se enfrenta un investigador, para conocer y así llegar a proponer.

En el sereno del presidente Carlos Salinas de Gortari se ha hecho énfasis a la modernización, modernización que ha llegado al rubro educativo y ha influido de una manera concreta en la reestructuración de los planes y programas de la educación secundaria, lo que por ende incidirá en la reestructuración de los planes vigentes desde 1983 en la ENSM.

Los trabajos de modernización educativa en la ENSM se están desarrollando y trabajando para ponerse en marcha probablemente en el ciclo escolar que se iniciará en 1990. Se ha planteado la necesidad de homogeneizar los planes de la educación secundaria y de la ENSM, nuevamente bajo la modalidad de asignaturas. Por tal motivo, las siete licenciaturas por áreas de la ENSM, que habían sido sustituido de las catorce especialidades del plan de 1959, serán reestructuradas y reelaboradas acorde con lo establecido en la educación secundaria.

Al conocer lo anterior vemos que nuestra propuesta de la fase propia de la formación docente se encuentra sujeta a tales modificaciones que afectan la organización de las materias que propusimos. Dentro de la nueva organización se tendría que elaborar un nuevo tronco común en los cuatro primeros semestres para que, posteriormente, los estudiantes se aboquen propiamente al estudio de su especialidad. Nuestra propuesta de la línea psicológica, elaborada y organizada de acuerdo al plan vigente de la ENSM, se puede incorporar y reorganizar en coherencia con la nueva organización que se hará, sin olvidar diluir la carencia existente en la actualidad en la línea psicológica del plan de esta institución.

Con respecto al asunto pedagógico nos abocamos al análisis del área académica. Por lo anterior vemos que en nuestra propuesta se incorporan modificaciones en el aspecto académico que no inciden de manera directa en la organización administrativa, sólo a nivel curricular.

Vimos que el 16.4% de cursos del plan de la ENSM pertenecían a la línea psicológica, lo cual implica cierta carencia. Al partir de tal situación planteamos la necesidad de ampliar la formación psicológica de los futuros profesores, por lo que reestructuramos esta línea y la conformamos por siete materias que equivalen al 14% total de los cursos. Estas materias, al ser parte de una propuesta están sujetas a cambios en su aplicación, por lo que nos deturimos a dar los lineamientos generales, la justificación y la bibliografía necesaria para que cada profesor con su libertad de cátedra los desarrolle.

Una vez identificada la necesidad de cambio y reestructurada la línea psicológica, con un fomento al enfoque psicoanalítico, vemos importante y en cierta manera limitante, la preparación de los profesores que forman a los futuros educadores, ya que muchos se encuentran ajenos al conocimiento del psicoanálisis. De esta forma es necesario que en la preparación de los profesores se conozca y fomente el enfoque psicoanalítico para identificar el objetivo de la educación, la importancia de la labor docente, y los elementos para aumentar la sensibilidad del futuro maestro.

Este aspecto pedagógico se relaciona de una forma estrecha con el psicológico, debido en parte por la línea en la que se ubica nuestra propuesta. En nuestra propuesta se pretende ampliar la formación psicológica en los futuros egresados de la ENSM, al dar énfasis al reconocimiento de la influencia que tiene el aparato psíquico en la relación maestro-alumno, con la teoría psicoanalítica. Al referirnos a esta teoría señalaremos que nadie puede acercarse a su estudio sin introducir suposiciones inseguras, lo que da pauta al largo trabajo al que se enfrenta cualquier persona que se introduzca en ella. También reconocemos que existen obstáculos para conocer completamente la vida de los sujetos particulares. Tales obstáculos coinciden en la idea de que un sistema conceptual de una teoría no es susceptible de una aplicación indiscriminada y de la dificultad de esclarecer las posiciones subjetivas de todo sujeto. Ahora bien, al haber determinado tales dificultades vemos necesario que el profesor se comprometa, investigue y cuestione todos los elementos que se le vayan brindando para así lograr la mayor comprensión de éstos.

En este sentido nuestra propuesta brinda un giro en la formación psicológica dada a los profesores. Este se encamina a la valoración de los aportes psicoanalíticos en la educación, lo que implica una ruptura epistemológica que podría ser una limitante. Paralelamente a esto, la inadecuada aplicación del psicoanálisis y su desconocimiento ha dado pie a interpretaciones equivocadas.

Por último, haremos mención al aspecto económico de una manera general,

ya que éste encuadra la situación para dar pauta a las modificaciones. Nuestras aportaciones se abocan a la incorporación de dos nuevas materias dentro de la segunda fase de formación docente. Esto equivale a tomar un porcentaje proporcional del presupuesto dado a la ENSM por 96 horas extras de cursos necesarios para los profesores.

En cuanto a los aspectos posteriores a la formación, vemos que es difícil que se realicen los cursos en forma particular a las escuelas secundarias, debido a que esto implica un mayor gasto del presupuesto dedicado a la educación y, por lo tanto, podría impedir la realización de tales acciones. En esta tercera fase confirmamos que es necesario e importante fomentar los convenios entre las instituciones para la elaboración de cursos de actualización y preparación docente.

Para finalizar este apartado aclararemos que, si bien reconocemos los límites existentes, creemos que nuestra propuesta responde a una necesidad de demanda de formación psicológica por parte de los profesores del municipio de Neucaipan, que es preciso tenerla en cuenta. También consideramos que debido a que esta investigación tuvo como punto de partida el contexto en el que nos encontramos y las características de la ENSM, la propuesta que realizamos es viable y adecuada a las necesidades actuales de los profesores de la secundaria, pese a los límites que toda modificación pueda traer consigo.

CONCLUSIONES

Con la finalidad de abrir un nuevo espacio dentro de la línea psicológica con el enfoque psicoanalítico, elaboramos una propuesta para la formación docente de la educación media básica. Esta retoma los postulados del psicoanálisis en la educación. Concretamos esta propuesta en la Escuela Normal Superior de México, ya que esta institución es el pilar fundamental para la formación del magisterio de la educación secundaria.

Para integrar las sugerencias en la formación docente de una forma organizada, partimos de la concepción de formación que hemos manejado y mencionado desde el tercer capítulo de la tesis, la cual implica un proceso global y continuo que se desarrolla en tres fases: la de los aspectos previos, la de los propios y la de los posteriores a la formación. Elegimos centrarnos en la segunda fase ya que ésta es el cuerpo fundamental de la formación y desde ahí encarár de raíz las carencias existentes en los profesores de secundaria.

En la primera fase describimos de una manera general algunas características a nivel contextual e institucional del Plan de Reestructuración Académica y Administrativa de la ENSM, con el objeto de ubicarnos y adentrarnos en la situación actual de esta institución. En el plan vigente (1983) se especifican diversas capacidades, habilidades, conocimientos y actitudes que integran el perfil del egresado, algunas de las cuales creímos conveniente enriquecer con las modificaciones a nivel curricular.

Lo anterior lo vinculamos con las necesidades detectadas en nuestra investigación de campo, que aludían a las expectativas tanto de profesores como de alumnos en su accionar cotidiano.

De los resultados que obtuvimos nos percatamos de la presencia de una carencia en la formación psicológica del personal docente y dedujimos que la teoría psicoanalítica podría contribuir positivamente a subsanar las ineficiencias en la preparación de los maestros.

De esta forma, en los aspectos propios de la formación docente analizamos la organización curricular del plan vigente y observamos la existencia de siete licenciaturas (Ciencias sociales, Ciencias naturales, Español, Matemáticas, Inglés, Pedagogía y Psicología) que, por un lado, comparten un tronco común, conformado por una línea psicológica, una pedagógica, una instrumental y una social; y, por otro, poseen una diferencial característico para cada licenciatura. Una vez identificada la organización académica del plan nos encaminamos al

análisis de la línea psicológica del tronco común, y a partir de él realizamos las modificaciones que creímos convenientes.

Antes de señalar las alteraciones propias de esta línea, apuntaremos que existen 48 cursos totales a nivel oficial de los cuales el 10.4% pertenecen a la línea psicológica, el 12.5% a la instrumental, el 6.3% a la social, el 20.6% a la pedagógica y el 47.9% al tronco diferencial.

El 10.4% de cursos de la línea psicológica se traduce en solamente cinco materias: Psicología educativa, Psicología del aprendizaje, Conocimiento del educando (adolescente), Formación del educando (adolescente) y Técnicas de acercamiento a los problemas del educando. Después de identificar las materias, evaluamos el contenido de cada una, lo que nos permitió establecer una nueva estructuración basada en las carencias encontradas.

La estructuración que proponemos consta de siete cursos: Teorías psicológicas, Psicología educativa, Conocimiento del educando (adolescente), Formación del educando (adolescente), Psicología social y grupo, Dinámica psíquica de la interacción maestro-alumno y Técnicas de acercamiento a los problemas del educando. Se puede ver que el nombre de algunas de ellas se conservó (Psicología educativa, Conocimiento del educando, Formación del educando y Técnicas de acercamiento a los problemas del educando) pero sus contenidos fueron reelaborados con base en sus objetivos centrales y en el respeto a la secuencia y continuidad lógicas desde el interior de los programas y entre ellos mismos.

Del análisis de los contenidos de la materia Psicología educativa y Psicología del aprendizaje surgió la materia Teorías psicológicas y se reelaboró la de Psicología educativa. Las dos nuevas materias Psicología social y grupo, y Dinámica psíquica de la interacción maestro-alumno, se originaron como consecuencia de la detección de las necesidades y carencias referidas y por darle importancia a nuestro enfoque, el cual tendería a responder a las demandas detectadas.

Las modificaciones que realizamos dieron como resultado una alteración a la organización curricular debido a que en lugar de 48 materias quedarían 50, esto implica una variación en los porcentajes de cursos para cada línea. Con nuestra propuesta los porcentajes serían: 14% en la línea psicológica, 20% en la pedagógica, 12% en la instrumental, 8% en la social, que corresponden al tronco común. El tronco diferencial estaría conformado por el 46% de cursos.

Por último, en esta segunda fase agregaremos que la organización de las materias se ajustó al número de horas estipulado por la ENSM para lograr una continuidad y uniformidad y así evitar cambios drásticos.

Debido a que también en las secundarias existen profesores cuya licenciatura no posee conocimientos concretos de pedagogía y que todos los que están en práctica requieren constantemente de la actualización, en los aspectos posteriores de la formación propusimos una serie de cursos, seminarios y conferencias destinados a ayudar al docente por medio de un acercamiento al enfoque psicoanalítico. Los cursos base para la comprensión del enfoque y que servirían como antecedentes del resto son: Conceptos básicos del psicoanálisis y sus aportes a la educación; y La cultura y el medio escolar, un enfoque psicoanalítico.

En cuanto a los límites de nuestra propuesta, mencionamos aquellos que confluyen en el proceso educativo, es decir, los sociales, económicos, pedagógicos y psicológicos. Es de notar el referido a la modernización educativa que se concreta en la reorganización de los planes y programas de la educación media básica, y por consiguiente, tendrá repercusiones en los de la ENSM. En esta institución de formación docente se prevé la transformación del actual plan por áreas a uno por especialidades, pues en este mismo sentido se constituirá el de las secundarias. Estos cambios podrían limitar o beneficiar la propuesta que sugerimos. Creemos que es importante que las personas que imparten los cursos que planteamos se preparen, cuestionen e investiguen los temas referidos.

Finalizaremos las conclusiones de este capítulo enlistando algunas de las recomendaciones que se infieren de toda la investigación: Sensibilización del maestro; exhortación a la mesura; enriquecimiento de la personalidad del profesor; renuncia a imágenes de omnipotencia; uso adecuado de la autoridad; búsqueda de una nueva direccionalidad del instinto del adolescente; renuncia a un saber total y sin pérdida; facilitar el fin de la educación de una manera menos desgarrante.

Por lo anterior el conocimiento por parte del docente, de que algunos de sus alumnos podrán empezar a formarse una identidad a través de él, le pone de manifiesto una ética de la cual no se puede escapar: es en parte responsable de lo que sus alumnos son, serán hacen y harán. Esto le permitirá reflexionar sobre su actuar dentro y fuera de clases al relacionarse con sus alumnos adolescentes, el valor que sus palabras tiene sobre ellos y la responsabilidad de su formación.

CONCLUSIONES GENERALES

La necesidad de elaborar conclusiones tiene la finalidad metodológica de poner fin momentáneamente a una investigación que conlleva a inquietudes y nuevas indagaciones. En esta fase recordaremos el problema central de la investigación y la forma en que se le dio solución enfatizando los alcances y límites que se generaron.

El problema central del que partimos era determinar si era posible y necesaria una formación de corte psicoanalítico para el elemento docente de la educación media básica en México, si teóricamente se plantea la imposibilidad de una pedagogía psicoanalítica. De acuerdo con lo anterior vimos que para formar a un docente se requiere tomar en consideración una pluralidad de factores del campo sociocultural, del técnico-instrumental, del físico-ambiental y del psicológico, cada uno con sus diferentes connotaciones. Es así, que con nuestra propuesta evitamos reducir la formación docente únicamente a los parámetros del psicoanálisis, e incorporamos a nivel institucional sus implicaciones en la educación.

De manera reiterativa aclararemos que la propuesta elaborada en la presente investigación posee un corte psicoanalítico, pero el proceso de formación docente en el que se inserta pretende abarcar la pluralidad de factores que tenderían a una formación integral. Decimos que es necesaria la introducción del enfoque psicoanalítico en la formación del docente al reconsiderar las demandas y carencias que expresaron los profesores y los alumnos con los que realizamos la investigación de campo, esto sin eludir la importancia de otros enfoques.

Las principales demandas que encontramos por parte de los alumnos hacia sus profesores fueron de amor y comprensión; y que supieran explicar, exigir y limitar. Por parte de los maestros hacia sus alumnos vimos que pedían ser reconocidos por medio del trabajo, la atención, el estudio, la dedicación y la participación. Con tales demandas se manifiesta la búsqueda de reconocimiento por ambas partes y la tendencia a suponer la posibilidad de un ideal de maestro y un ideal de alumno. Sin embargo, la posibilidad de alcanzar dichos ideales se encuentra limitada por la influencia del inconsciente. Ante ello la tarea del psicoanálisis consiste en lograr la aceptación del inconsciente y el amor como elementos motores del proceso educativo.

Con lo anterior se plasma la importancia de la personalidad del maestro y de las demandas que hacen de él para conformar una imagen ideal. Esta imagen incorpora los patrones que están en vigor en un momento dado y que han sido introyectados, lo que implica el enclave de las ideologías existentes, es decir, el Ideal del Yo. Así, con el conocimiento de las inferencias del psicoanálisis en la educación, el educador buscaría estar en la posición del Ideal del Yo para lograr la transferencia que conlleve a anteponer el principio de realidad al del placer, objetivo último de la educación. En relación con esto se debe buscar fomentar la sensibilización del maestro que lo induzca a encontrar el punto medio entre las actitudes autoritarias y las liberales.

Un maestro puede ocupar el lugar del Ideal del Yo de sus alumnos y hacerlos acceder al aprendizaje sin tener un conocimiento previo de los procesos inconscientes puestos en juego. Ante esto es lícito preguntarse ¿de qué le sirve a un maestro conocer la teoría que explica tales procesos en la educación? ¿para qué formamos al profesor con un enfoque psicoanalítico si puede llegar al punto medio sin analizar sus características?

Ante estos cuestionamientos podemos responder que la teoría le sirve a cualquier profesionista para explicar las bases de su ideología. La acción en un salón de clases por parte del maestro supone toda una ideología implícita o explícita, que él manifiesta. La teoría psicoanalítica pondrá en claro entonces las causas de las reacciones de los alumnos adolescentes, así como las del maestro. Éste, al poseer su propio inconsciente, no se encuentra libre de conflicto, pero el previo conocimiento de la teoría le hace un llamado hacia la mesura, a no abusar de su posición. Así, la teoría ayuda a comprender qué es lo que se pretende hacer y cómo lograrlo. La teoría psicoanalítica ofrece nuevas alternativas para la práctica que pueden llegar a superar otras concepciones y modelos.

A lo largo de la investigación vimos que es necesaria la introducción de un enfoque psicoanalítico en la formación del docente, mas no la aplicación mecánica de una pedagogía psicoanalítica. Esta última implicaría la equiparación de la labor del maestro con la del psicoanalista, las cuales se encuentran excluidas porque buscan objetivos diferentes.

Consideramos que todo proceso de investigación al ser una aproximación al conocimiento requiere de una sistematicidad desde una posición valorativa diferente, en la que los cuestionamientos, la formulación de objetivos y las técnicas a utilizar estén en congruencia con un marco teórico, en nuestro caso con el psicoanálisis, lo cual da pauta a la consecución, entendimiento y

uniformidad de toda la investigación. Por otra parte, una investigación para ser caracterizada como tal debe ir más allá de un simple nivel descriptivo y repetitivo; por lo que debe propiciar una explicación y la elaboración de una propuesta que dé origen al planteamiento de nuevas interrogantes y a la continuación del proceso de investigación.

Acorde con el enfoque psicoanalítico y con los resultados obtenidos en cada capítulo de la presente investigación, realizamos nuestra propuesta de formación docente para la educación media básica. Esta se asoció principalmente a modificaciones dentro de la línea psicológica del plan de estudios de la Escuela Normal Superior de México (ENSM), pues esta institución es el centro fundamental para la formación de docentes de este nivel en el país.

Después de haber llevado a cabo el análisis de la línea psicológica del plan actual (1983), encontramos que sólo el 10.4% de cursos en dicho plan correspondía a esta línea, lo cual confirmó la existencia de una carencia en la formación psicológica de los profesores. Además nos percatamos de cierta discontinuidad en la temática de los cinco cursos que comprendían la línea, en donde los temas no siempre correspondían a los objetivos planteados para la materia.

En congruencia con las deficiencias encontradas y las demandas básicas detectadas a partir de la investigación de campo desarrollada en 8 secundarias matutinas del municipio de Neocalpan, seleccionadas aleatoriamente, se generó la propuesta. Para organizarla partimos de la concepción que sobre formación docente habíamos manejado.

En cuanto a los aspectos propios de la formación docente reelaboramos la línea psicológica de este plan de estudios dando una mayor congruencia a los contenidos existentes e introduciendo temas relacionados con el enfoque psicoanalítico. Quedó conformada esta línea por los siguientes cursos: Teorías psicológicas, Psicología educativa, Conocimiento del educando (adolescente), Formación del educando (adolescente), Psicología social y grupo, Dinámica psíquica de la interacción maestra-alumno, y Técnicas de acercamiento a los problemas del educando.

Al ver la relevancia que tiene la educación permanente en los profesores, propusimos una serie de temas que contienen las aportaciones del psicoanálisis a la educación, los cuales se pueden aplicar en cursos, seminarios y conferencias. Estos aspectos posteriores de la formación docente se llevarían a cabo por medio de los convenios que se plantean en el Programa para la

Modernización Educativa 1989-1994 y que tienden a la actualización del docente.

Podemos percibir que el profesor de la educación media básica (secundaria) debe prepararse para entrar en trato y comunicación con las experiencias de sus alumnos adolescentes, ya que se enfrenta a la realidad de una educación masiva como derivación superior de la escuela primaria, y por otra parte, al reconocimiento de que el contenido primordial de la educación es la experiencia humana. Dentro de las responsabilidades básicas que todo profesor debe tener al estar en relación con sus alumnos está la de ser un participante maduro y profesionalmente preparado, y a la vez conocer la dinámica psíquica que se expresa en el salón de clase.

A partir de la existencia de mecanismos culturales (normas e instituciones) que regulan las relaciones entre los hombres, estamos conscientes que la puesta en marcha de la propuesta tendrá impedimentos de carácter social, económico, psicológico y pedagógico, a los que hicimos alusión en el capítulo propio de la propuesta.

En cuanto al papel del pedagogo que se puede deducir de esta propuesta está en asesorar y dirigir la operatividad de las modificaciones sugeridas a la línea psicológica del tronco común del plan de la EMSM. Debido a que toda propuesta está sujeta a cambios y que el mismo plan se modificará como consecuencia de la modernización educativa, la labor del pedagogo incidiría en amoldar dichos cambios de la forma más adecuada, tomando en cuenta el trabajo de profesionales de diferentes campos.

Por otra parte, también quedaría al pedagogo organizar los cursos, seminarios o conferencias planteados para la tercera fase de la formación. En el asesoramiento que llevaría acabo el pedagogo debería proponer caminos para dirigir las pulsiones hacia metas socialmente válidas.

Para llevar a término la realización de la propuesta nos enfrentamos a una serie de limitantes de diversos niveles. Uno de ellos fue el referido a la dificultad que nos representó la comprensión y la síntesis de las implicaciones del psicoanálisis a la educación, la cual se fue superando por medio de la investigación documental y de la interacción llevada a cabo por nuestro equipo de trabajo.

Otra limitación fue la referida a la carencia de fuentes bibliográficas y hemerográficas que reflejaran la situación actual de la escuela secundaria en

México. Ante ella la atención por parte de las autoridades de la ENSM nos fue de gran utilidad.

Un último limitante fue el relacionado con la investigación de campo, pues nos enfrentamos con algunos obstáculos, ya que varias escuelas secundarias no accedieron a la aplicación de los cuestionarios lo que nos obligó a seleccionar otras con características similares.

Para dar término a este trabajo de tesis es conveniente agregar que consideramos que los objetivos planteados al inicio de esta investigación se vieron cubiertos a lo largo de su desarrollo. Con ello esperamos haber elaborado un trabajo que no se haya quedado solamente en un título llamativo y atractivo, sino en uno que abra nuevos espacios e interrogantes.

ANEXOS

ANEXO I

El siguiente cuestionario forma parte de una investigación de la educación secundaria. Te pedimos lo contestes con la mayor honestidad ya que tu opinión sincera nos ayudará.

I. Contesta brevemente las siguientes preguntas.

- 1.- ¿Qué cualidades crees que un profesor debe tener? (Menciona tres)
- 2.- ¿Te gustaría ser como alguno de los profesores que has tenido? ¿Por qué?
- 3.- ¿Te agrada que tus profesores te exijan? ¿Por qué?
- 4.- ¿Crees que es adecuado que se deje a los alumnos hacer lo que quieran en el salón de clase? ¿por qué?
 - Si respondiste que no existen algunos reglas que consideras necesarias para que una clase funcione.
 - Si respondiste que sí ¿cómo harías para que tus alumnos hicieran sus tareas en caso de que tu fueras el profesor?

ii. Responde las preguntas de acuerdo a la siguiente clasificación:

- A.- Siempre
- B.- Frecuentemente
- C.- Algunas Veces
- D.- Ocasionalmente
- E.- Nunca

- 1.- La mayoría de tus profesores te escuchan.
- 2.- Tienes la confianza de acercarte a tus profesores cuando los necesitas.
- 3.- Te has sentido incomprendido cuando platicas con tus profesores.
- 4.- Consideras que tus profesores están abiertos al diálogo.
- 5.- Cada vez que tus profesores dicen o prometen algo, cumplen.
- 6.- Fuera de clase tus profesores te atienden.
- 7.- En el salón de clase tus profesores motivan.
- 8.- Cuando tus profesores dan clase entienden los problemas.
- 9.- La mayoría de tus profesores ordenan sin comprender.
- 10.- Sientes que eres importante para tus profesores.

III. Complete las siguientes frases con la primera idea que se le venga a la mente

- 1.- Lo que más admiro de un profesor es _____
- 2.- Dentro del salón de clase me gusta que _____
- 3.- Lo que más me desagradó de un profesor es _____
- 4.- Me intereso en una clase cuando _____
- 5.- Un profesor exigente es _____
- 6.- Me molestan las clases donde _____
- 7.- Estudio con mejor ahínco y dedicación cuando _____
- 8.- Llego a faltarle el respeto a un profesor sólo cuando _____
- 9.- No me distraigo en las clases donde _____
- 10.- Suelo tener un especial cariño a los profesores que _____
- 11.- Me siento intranquilo en una clase donde _____
- 12.- He aprendido más en las clases donde _____
- 13.- Si yo fuera maestro _____

IV. Las siguientes frases son afirmaciones de las cuales queremos saber tu opinión personal. Para ello te pedimos que indiques tu forma de pensar según la clave siguiente:

- A.- Totalmente de acuerdo
- B.- De acuerdo con reservas
- C.- Indiferente
- D.- En desacuerdo con reservas
- E.- Totalmente en desacuerdo

- 1.- Las clases en las que hago lo que quiero son las mejores.
- 2.- Un profesor autoritario es lo más conveniente.
- 3.- Sólo son interesantes las clases en las que se usan transparencias, grabaciones, cartulines, etc.
- 4.- Para mí respetar a un profesor significa tenerle miedo.
- 5.- Trabajo en clase y hago lo que me bajan puntos.
- 6.- Un profesor puede ser también un amigo.
- 7.- A veces hago las cosas sólo porque mi profesor lo dijo.
- 8.- Un profesor es una persona adecuada para pedirle un consejo.
- 9.- Es importante investigar los temas propuestos por los profesores.
- 10.- Estoy _____ con las clases donde el profesor dicta.
- 11.- Es conveniente que el profesor llame la atención a un alumno delante del grupo.

ANEXO II

El siguiente cuestionario tiene el fin de obtener mayor información para la elaboración de una tesis profesional. Le pedimos que responda a las preguntas lo más sinceramente posible. No es necesario incluir su nombre:

I. Datos personales:

Colegio en el que imparte: _____

Escolaridad máxima: _____

Años dedicados a la docencia: _____ Edad: _____

II. Conteste brevemente las siguientes preguntas:

1. ¿Ha recibido formación específica para impartir clases? ¿En qué consistió?
2. ¿Qué ventajas y carencias percibió en su preparación docente?
3. ¿Considera adecuado promover una formación docente fundamentado en el psicoanálisis? ¿Por qué?
4. A través de su experiencia, ¿Cuál considera que es la mejor forma para que un alumno de secundaria aprenda?
5. ¿Qué métodos disciplinarios utiliza?
6. ¿Cuáles son los problemas con los que se encuentra en su práctica docente cotidiana? ¿Recibe apoyo para resolverlos?
7. ¿Qué motivaciones ha tenido y tiene en su actividad docente?
8. Señale dos consejos que le daría a un profesor que se inicia en esta actividad.
9. ¿Qué es lo más importante para ser profesor?
10. Tomando en cuenta la trascendencia que tiene el ser maestro, señale algunos elementos que desde su punto de vista debe tener una formación docente.

III. Responda a las preguntas de acuerdo a la siguiente clasificación:

- A. Siempre
- B. Frecuentemente
- C. Algunas veces
- D. Ocasionalmente
- E. Nunca

1. Dicta apuntes durante mi clase.
2. Expongo la clase.

3. Procuro fomentar la participación de mis alumnos.
4. Utilizo grabaciones, audiovisuales, o videos como material de apoyo.
5. Propicio la comunicación entre mis alumnos.
6. Aplico técnicas grupales.
7. Mis alumnos elaboran resúmenes.
8. Mis alumnos trabajan en equipo.
9. Puedo controlar la disciplina del grupo.
10. Me siento apoyado por la coordinación de la escuela.
11. Cuando un alumno se acerca a pedirme un consejo, lo atiendo.
12. Mis estados de ánimo se reflejan en el salón de clase.
13. Tengo necesidad de expulsar temporalmente alumnos de clase.

IV. Complete las siguientes frases con la primera idea que le venga a la mente:

1. Lo que un profesor debe evitar: _____
2. Los alumnos de secundaria son: _____
3. A nuestros alumnos se les debe: _____
4. A mí como profesor me agrada que: _____
5. Me gusta que mis alumnos: _____
6. Dentro del salón de clases me gusta: _____
7. Es importante que el ambiente escolar sea: _____
8. La autoridad en el salón de clases: _____
9. En una modernización educativa se debería tomar en cuenta: _____
10. La adolescencia es una etapa en la cual el profesor: _____

V. Las siguientes frases son afirmaciones de las cuales queremos saber su opinión personal. Para ello le pedimos indique su forma de pensar sobre cada enunciado según la clave siguiente:

- A. Totalmente de acuerdo
- B. De acuerdo con reservas
- C. Indiferente
- D. En desacuerdo con reservas
- E. Totalmente en desacuerdo

1. Es necesario ejercer la autoridad que el maestro posee.
2. Las técnicas grupales permiten cierta libertad en el salón de clases.
3. Un maestro debe marcar diferenciación de papeles entre él y sus alumnos.
4. Un maestro debe estar al margen de la vida personal de sus alumnos.
5. Los alumnos imitan a sus profesores.

ANEXO IV

I. Tronco común	Número de cursos
1.1 Instrumentales	
- Taller de lectura y redacción I	1
- Taller de estadística aplicada a la educación I	1
- Comunicación educativa I	1
- Taller de lectura y redacción II	1
- Taller de estadística aplicada a la educación II	1
- Comunicación educativa II	1
total:	6 = 12.5 %
1.2 Sociales	
- Historia contemporánea de México	1
- El estado mexicano y la educación	1
- Problemas económicos, sociales y políticos de México	1
- Técnicas de proyección de la escuela a la comunidad	1
total:	4=8.33%
1.3 Psicológicas	
- Psicología educativa	1
- Psicología del aprendizaje	1
- Conocimiento del educando (adolescente)	1
- Formación del educando (adolescente)	1
- Técnicas del acercamiento de los problemas del educando (adolescente)	1
total:	5=10.4%

1.4 Pedagógicas

- Introducción a las técnicas de investigación educativa	1
- Didáctica general	1
- Tecnología educativa	1
- Análisis del sistema educativo nacional	1
- Seminario: pedagogía comparada I	1
- Evaluación educativa	1
- Demografía y educación	1
- Seminario: pedagogía comparada II	1
- Diseño curricular	1
- Seminario: aportes de la educación mexicana a la pedagogía	1
- Seminario: modelos educativos contemporáneos	1
total:	10-20.02%

II. Diferenciales de la especialidad

-Laboratorio de docencia	5
-Conocimiento del área	17
-Seminario: evolución del conocimiento del área	1
total:	23= 47.95%

Resumen:

Instrumentales	12.50%
Sociales	8.33%
Psicológicas	10.40%
Pedagógicas	20.02%
Diferenciales a la especialidad	47.95%
total:	100.00%

BIBLIOGRAFIA

- ABBAGNANO y VISALBERGHI. Historia de la pedagogía. F.C.E. México, 1964.
- ABERASTURY, Aminda. Adolescencia. 3a. ed. Ed. Karglieman. Buenos Aires, 1976.
- ABERASTURY y KHÖBEL. La adolescencia normal. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1971.
- BAULEO, Armando. Ideología, grupo y familia. 2a. ed. Ed. Karglieman. Buenos Aires, 1974.
- BION, Wilfred. Aprendiendo de la experiencia. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1966.
- BLOS, Peter. Psicoanálisis de la adolescencia. 3a. ed. Ed. Joaquín Mortiz. México, 1986.
- BLUM, Gerald. Teorías psicoanalíticas de la personalidad. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1979.
- BOHOVSLAVSKY, Rodolfo. "El marco de referencia. Apuntes para la elaboración de un modelo de los problemas vocacionales", en BOHOVSLAVSKY, R. Ortostasiología vocacional. La estrategia clínica. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires, 1984.
- BOWELS y GINTIS. La instrucción escolar en la América Capitalista. Ed. Siglo XXI. México, 1981.
- BRAUNSTEIN, Néstor et al. Psicología, ideología y ciencia. 10a. ed. Ed. Siglo XXI. México, 1984.
- CARNY, Martín. La educación como imperialismo cultural. Ed. Siglo XXI. México, 1980.
- CAZAREZ HDZ, Laura et al. Técnicas escolares de investigación documental. 2a. ed. Ed. Trillas. México, 1987.
- CENICEROS, José Angel. "El valor democrático de la escuela secundaria" en Conferencias. (Seminario de estudios pedagógicos de enseñanza secundaria) SEP. México, 1942.
- CLAPAREDE, E. Cómo diagnosticar los aptitudes en los escolares. Ed. Aguilar. Madrid, 1972.
- CHATEAU, Jean. Los grandes pedagogos. F.C.E. México, 1982.
- DAVIES, Ivor K. Dirección del aprendizaje. Ed. Diana. México, 1979.
- DE ISABROLA, María. "El crecimiento de la escolaridad superior en México como expresión de los proyectos del Estado y de la burguesía" en Principios básicos de la orientación. Comp. Leticia Rodríguez y José Manuel Ibarra. UNAM-DOV. México, 1987.
- DEWEY, Jean. Democracia y educación. 7a. ed. Ed. Losada Buenos Aires, 1971.
- DÍAZ GUERRERO. Psicología del mexicano. 4a. ed. Ed. Trillas. México, 1982.
- DOS SANTOS, Theodor. "La crisis de la teoría del desarrollo en América Latina y la teoría de la dependencia", en JAGUARIBE, Helio. et al. La dependencia política-económica de América Latina. Ed. Siglo XXI. México, 1979.
- DOUCET W., Friedrich. Diccionario del Psicoanálisis clásico. Ed. Labor. Barcelona, 1974.

- ERIKSON, Erik. Infancia y sociedad. 5a.ed. Ed. Norma. Buenos Aires, 1974.
- FREIRE, Paulo. Pedagogía del oprimido. 30a.ed. Ed. Siglo XXI. Buenos Aires, 1983.
- FREUD, Anna. Introducción al psicoanálisis para educadores. Ed. Paidós. México, 1985.
- FREUD, Anna. El Yo y los mecanismos de defensa. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1971.
- FREUD, A. Psicoanálisis del niño y del adolescente. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1979.
- FREUD, Sigmund. Psicología de las masas. 10a.ed. Ed. Alianza México, 1984.
- FREUD, S. "Psicoanálisis aplicado" Tomo II; "Múltiple interés del psicoanálisis" Tomo II; "El Ello y el Yo" Tomo II; "Introducción al concepto del Yo" Tomo I; "El malestar en la cultura" Tomo III. en Obras Completas. Ed. Biblioteca Nueva. Madrid, 1966.
- FOLADORI, Horacio. "El descubrimiento vocacional: mitos y perspectivas" en Análisis Vocacional y grupos. UAHN. Cuernavaca, 1985.
- FOLADORI, H. "Educación y grupos empíicos" en Perspectiva grupal para la orientación vocacional. Centro de Educación Continua. UAHN. México, 1987.
- FUERTES MOLINAR, Olic. "Educación pública y sociedad" en GONZALEZ CASANOVA Pablo et. al. México Hoy. Ed. Siglo XXI. México, 1979.
- GALLO HTZ, Víctor. El adolescente mexicano y su educación. SEP. México, 1958.
- GÓMEZ JIMÉNEZ, Luis. Organización de la escuela secundaria mexicana. SEP. México, 1970.
- HARTMAN, Haimon. Ensayo sobre la psicología del Yo. F.C.E. México.
- JAMES, Anthony. "Las reacciones de los adultos ante los adolescentes y su comportamiento" en KAPLAN, et. al. El desarrollo del adolescente. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1968.
- LABASTIDA, Julio. "De la edad nacional al desarrollo estabilizador (1940-1970). en GONZALEZ C., Pablo. América Latina: historia de medio siglo. 2a.ed. Ed. Siglo XXI. México, 1972.
- LACAN, Jacques. Escritos. 12a.ed. Ed. Siglo XXI. México, 1985.
- LANDSHEDER, G. La formación de enseñantes de mañana. Ed. Hacia. Madrid, 1977.
- LARROYO. Didáctica general contemporánea. Ed. Porrúa. México.
- LARROYO. Historia comparada de educación en México. Ed. Porrúa. México, 1947.
- LEVY, Valensi. El psicoanálisis: perspectivas y riesgos. Ed. Moris. 1974.
- LININGER y WARWICK. La encuesta por muestras: teoría y práctica. Cia Continental Editorial. México, 1985.
- LYNCH, James, et al. Cómo formar a los docentes para una sociedad en cambio. Ed. El Ateneo. Buenos Aires, 1973.
- MAIER. Tres teorías sobre el desarrollo del niño. Erikson, Piaget y Sears. Ed. Amorrortu. Buenos Aires, 1971.
- HARDLE y WALKER. "Algunas perspectivas sobre la socialización del maestro" en

- Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente, Ant. Elsie Rackwell, SEP, El Cebalillo, México, 1985.
- MEJIA Z, Raúl. 'Escuela de los adolescentes' en Holista Sáenz, educador de México (su vida, su obra, su tiempo), de Varios autores. Monterrey, N.L. 1966.
- MERANI Alberto L. Diccionario de pedagogía, Ed. Grijalbo, México, 1983.
- MILLOT, Catherine. Ensayo antipedagógico, Ed. Paidós, Barcelona, 1982.
- NUSS Rolf E. Teoría de la adolescencia Ed. Paidós, México, 1984.
- NEILL, A.S. Summerhill, 11a ed. F.C.E. México, 1983.
- OLIVEROS, A. La formación de los profesores en América Latina, Promoción Cultural, UNESCO, 1975.
- PALMADE, Guy. Los métodos en pedagogía, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1964.
- PAPALIA y WENDKOS. Desarrollo humano, 2a ed. Ed. McGraw-Hill, México, 1985.
- PAZ, Octavio. El laboratorio de la salud, F.C.E. México, 1976.
- PIAGET, Jean. Seis estudios de psicología, Ed. Seix Barral, Barcelona, 1964.
- PICHÓN RIVIERE, C. El proceso crucial, Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1985.
- POSTIC, Marcel. Observación y formación de los profesores, Ed. Morata, Madrid, 1978.
- Programas detallados para las escuelas secundarias, Talleres Gráficos de la Nación, México, 1933.
- Programa Nacional de educación, cultura, recreación y deporte, Poder Ejecutivo Federal, México, 1984.
- Programa para la Modernización Educativa 1985-1994, Poder Ejecutivo, SEP, México, 1989.
- RAMÍREZ, Santiago. El mexicano, psicología de sus motivaciones, Ed. Grijalbo, México, 1972.
- RUCH, et. al. Psicología y vida, 2a ed. Ed. Trillas, México, 1972.
- SAUSSURE. Cursos de lingüística general, 13a ed. Ed. Losada, Buenos Aires, 1945.
- SIERRA, Justo. 'Organización de la enseñanza preparatoria', en Debate pedagógico docente al servicio, Ant. Bazant Hilda, SEP El Cebalillo, México, 1985.
- TELLO, Carlos. 'La crisis en 1985, salidas y opciones' en México ante la crisis, México.
- Varios Autores. Enciclopedia de la Sexualidad, Ed. Fundamentos, Madrid, 1975.
- Varios Autores. La docencia: entre el autoritarismo y la igualdad, SEP El Cebalillo, México, 1986.
- Varios Autores. Memorias, SEP, México, 1929.

HEMEROGRAFIA

- ARREDONDO y WUEST. "Notas para un modelo de docencia". en Perfiles educativos, No.3 CISE UNAM México.
- "Computación en secundarias" en Ecua, Eds. de México. 2 de octubre de 1988.
- CORREA , Raúl y LLINAS, Isabel. "Hay millones de analfabetas en el medio rural mexicano" en Uno más Uno, México. 7 de agosto de 1984.
- DE LA MADRID H, Miguel. "Sexto informe de gobierno" en Expositor, México 2 de septiembre de 1988.
- ELIZONDO ALARCON, Jorge. "El gasto para la ciencia y tecnología, menor al promedio mundial" en La Jornada, México. 3 de diciembre de 1986.
- "La escuela superior de México" en Cuadernos, SEP. México. Enero de 1984.
- GAGNE, Robert M. "Tecnología educativa como técnica" en Boletín de tecnología educativa Año I No. 5 ENEP-Acatlán. Abril-mayo, 1976.
- GARAY, Enrique. "Bajó la demanda de ingreso a las escuelas normales" en La Jornada, México. 21 de octubre de 1986.
- GARAY, Enrique. "El analfabetismo es producto de la desigualdad social" en La Jornada, México. 25 de abril de 1985.
- GERBER, Daniel. "Los cuatro discursos y la educación" en Cuadernos de formación docente No. 26 ENEP-Acatlán UNAM agosto de 1988.
- GERBER, Daniel. prolog. a Millol Catherine "¿Es posible una pedagogía psicoanalítica?" en Cuadernos de formación docente No. 16. ENEP-Acatlán UNAM México.
- GERBER, Daniel "El vínculo maestro alumno, amor, decepción y violencia" en Cuadernos de formación docente. ENEP - Acatlán UNAM.
- GIL, Teresa. "Crece la injusticia privada en la educación" en Uno más Uno México. 5 de enero de 1987.
- GONZALEZ DE ALBA, Luis. "La ciencia de la calle" en La Jornada, Sección cultural. Año 5. México. 6 de febrero de 1989.
- LIZARRAGA, Rebeca. "Sólo 10 de 100 niños concluyen la primaria" en Uno más Uno, México. 13 de julio de 1984.
- LLINAS, Isabel "Cuatro mil maestros sin labor: CONTE" en Uno más Uno, México 21 de enero de 1987.
- LLINAS, Isabel. "Sólo 51% de los alumnos que ingresan a primaria lo concluyen; Gonzalez Aveller" en Uno más Uno, México. 3 de julio de 1986.
- MÉNDEZ ROLJAS, Javier. "El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México (1975-1982)" en Perfiles Educativos. CISE UNAM Méx.
- MORALES S. "La formación de profesores y cambio social" en Reunión regional porasta de la comisión de investigación sobre la formación de los trabajadores de la educación. México. 21 y 22 de mayo 1981.

- OLGUIN, Patricia. "Desarrollo de la sexualidad en la adolescencia" en Revista de la sexualidad humana. Tomo III CONAPO. México, 1984.
- Revista de la ENSM, Nos. 1, 3, 4. ENSM. México, 1956.
- No. 1. ENSM. México, 1963.
- No. 19. ENSM. México 1970.
- VELA B., Joaquín. "Los alcances de la crisis económica" en Páginas Uno. Suplemento político de Una más Uno. México. Abril 12, 1987.

OTRAS FUENTES

- *Ayuntamiento del municipio de Nascalpas en su Comité Municipal de Educación.
- *Escuela Normal Superior de México. Píscaral Roserio.
- *Escuelas Secundarias del municipio de Nascalpas:
 - Escuela Secundaria Federal No. 127 (Sn. Juan Totoltepec)
 - Escuela Secundaria Federal No. 11 "Benito Juárez"
 - Escuela Secundaria Estatal No. 176 "Leyes de Reforma"
 - Escuela Secundaria Estatal No. 94 "Lic. Isidro Febales"
 - Instituto Satélite
 - Instituto Rudyard Kipling
 - Colegio Citlali
 - Escuela Evolutiva Tajín.